

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Тверской государственный университет»
Институт педагогического образования

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Материалы
региональной научно-практической конференции
студентов, аспирантов, педагогов,
посвящённой 30-летию
Института педагогического образования*

25–26 марта 2016 года

ТВЕРЬ 2016

УДК 378.015.32(082)

ББК Ч 448.44я43

П75

Редакционная коллегия:

Доктор педагогических наук, директор Института педагогического образования

И.Д. Лельчицкий

Кандидат педагогических наук,

заместитель директора по НИР Института педагогического образования

Т.А. Журавлева

П75 Приоритетные направления психолого-педагогического сопровождения образования: материалы региональной научно-практической конференции студентов, аспирантов, педагогов, посвящённой 30-летию Института педагогического образования. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. – Вып. 3. – 348 с.

В материалах научно-практической конференции рассматриваются приоритетные вопросы развития образования, его психолого-педагогического обеспечения, а также уделено внимание инновационным технологиям обучения в различных предметных областях.

Издание предназначено для широкого круга читателей, в том числе студентов, аспирантов, преподавателей, научных работников, школьных учителей и педагогов дошкольных образовательных организаций.

УДК 378.015.32(082)

ББК Ч 448.44я43

© Авторы статей, 2016

© Тверской государственной
университет, 2016

В настоящем издании представлены материалы региональной научно-практической конференции, авторами которых являются студенты, которые только вступают в увлекательный процесс научного поиска, магистранты, среди которых есть как вчерашние выпускники бакалавриата, так и имеющие опыт профессиональной деятельности в сфере образования педагоги, а также аспиранты и сотрудничающие с кафедрами Института педагогического образования школьные учителя и педагоги дошкольных образовательных учреждений Тверского региона.

В этом году конференция «Приоритетные направления психолого-педагогического сопровождения образования» посвящённой 30-летию открытого в 1986 году педагогического факультета, который в настоящее время действует как Институт педагогического образования Тверского государственного университета.

История становления и развития Института педагогического образования Тверского государственного университета связана с открытием 1 декабря 1870 года Женской учительской школы по инициативе и на личные средства Павла Павловича Максимовича, имя которого затем было присвоено этому учебному заведению. В дальнейшем на базе школы создается Тверской учительский институт (1917), затем Тверской педагогический институт (1921), Калининский государственный педагогический институт, в составе которого в 1950-х гг. был открыт факультет по подготовке учителей начальных классов, действовавший до 1971 года.

По инициативе группы преподавателей Калининского государственного университета, среди которых наиболее значимый вклад внесли Юрий Константинович Кузнецов и Ирина Федоровна Нестерова создается педагогический факультет (1986), его первым деканом становится кандидат педагогических наук, доцент Юрий Константинович Кузнецов (1986-1994). Затем деканами факультета являлись: кандидат биологических наук, доцент Александр Анатольевич Бутузов (1994–1997); доктор физико-математических наук, профессор Галина Аркадьевна Толстихина (1997–2008), кандидат филологических наук, доцент Татьяна Владимировна Бабушкина (2008–2013), доктор педагогических наук, профессор Игорь Давыдович Лельчицкий (2013–2014). В 2014 году на базе педагогического факультета создан Институт педагогического образования, его директором является доктор педагогических наук, профессор Игорь Давыдович Лельчицкий.

На протяжении всего периода своего существования и сегодня Институт является ведущим научно-образовательным центром личностно-профессионального становления педагогов, которые успешно трудятся как в нашем регионе, так и за его пределами. В настоящее время в Институте педагогического образования осуществляется подготовка бакалавров по следующим направлениям: «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Теология», «Специальное (дефектологическое) образование». Успешно реализуются магистерские программы: «Менеджмент в образовании», «Управление качеством образования», «Музыкальное искусство в образовании» (направление «Педагогическое образование»); «Педагогика и психология

общего и профессионального образования», «Педагогика и психология развития дошкольника» (направление «Психолого-педагогическое образование»). В 2016 году будет осуществляться набор на новые магистерские программы: «Педагогическое обеспечение религиозной безопасности молодежи в поликультурном обществе» (направление «Педагогическое образование»), «Педагогика и психология инклюзивного образования» (направление «Психолого-педагогическое образование»).

Профессорско-преподавательский коллектив Института рассматривает организацию научно-исследовательской работы студентов как важнейшее условие становления будущих педагогов, отвечающих современным вызовам образовательной действительности. Значимым в деятельности всех кафедр Института представляется и конструктивное взаимодействие с педагогами-практиками, которые активно участвуют в исследовательском поиске по выявлению и осмыслению приоритетных проблем как перспективных направлений развития образования.

Эффективность научно-исследовательской работы студентов, магистрантов, аспирантов и педагогов-практиков в значительной степени связана с деятельностью преподавателей Института, которые выполняют сложную и ответственную, но предельно актуальную в эпоху перемен миссию научного руководителя. Среди преподавателей Института, которые внесли важный вклад в подготовку опубликованных в настоящем сборнике результатов научных исследований студентов, магистрантов, аспирантов и педагогов-практиков такие как: В.П. Анисимов, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольной педагогики и психологии; Т.В. Бабушкина, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка с методикой начального обучения; Т.А. Журавлева, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по НИР Института педагогического образования; Е.Г. Милюгина доктор филологических наук, профессор; С.А. Травина кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии начального образования; С.Ю. Щербакова кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой математического и естественнонаучного образования; В.Г. Малышева кандидат биологических наук, доцент; О.В. Сусоева, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой музыкального образования; И.Ф. Нестерова, кандидат педагогических наук, доцент; Т.А. Креславская, кандидат педагогических наук, доцент; М.А. Крылова, кандидат психологических наук, доцент; А.А. Кулагина, кандидат педагогических наук, доцент; Т.А. Голубева, кандидат психологических наук, доцент, О.О. Гонина, кандидат психологических наук, доцент, А.Л. Сиротюк, доктор психологических наук, профессор, Н.Н. Гурьева, кандидат филологических наук, доцент; Е.Н. Шевченко, старший преподаватель. Оформление сборника и подготовка его к изданию осуществлена специалистом по учебно-методической работе Т.Э. Будилевой.

*И.Д. Лельчицкий,
доктор педагогических наук,
профессор, директор Института
педагогического образования*

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: СОДЕРЖАНИЕ, УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ, МЕНЕДЖМЕНТ

НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПРЕДОСТАВЛЯЕМЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ КАК НОВАЯ ФОРМА ОБЩЕСТВЕННОГО КОНТРОЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Г.В. Сафонов, магистрант II курса ИПО
Научный руководитель – д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Оценка качества образования во все времена являлась одним из важнейших компонентов любой образовательной системы. Именно поэтому одним из приоритетов системы государственного управления образованием является создание единых общероссийских принципов оценки качества образования.

С вступлением в силу в 2013 г. Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» введены в действие новые формы оценки качества предоставляемых образовательных услуг. В предыдущем документе (Закон Российской Федерации от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании») оценка качества образования осуществлялась исключительно со стороны государства. Формы общественного контроля существовали исключительно на инициативных началах.

С 2013 г. на законодательном уровне закреплены следующие общественные формы контроля качества предоставляемых образовательных услуг: независимая оценка качества подготовки обучающихся; независимая оценка качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность; общественная аккредитация организаций, осуществляющих образовательную деятельность; профессионально-общественная аккредитация образовательных программ.

Наиболее активно развивающимся направлением из представленных выше является независимая оценка качества образовательной деятельности организаций, которая представляет собой оценочную процедуру, направленную на получение сведений об уровне организации работы по реализации образовательных программ на основе общедоступной информации и улучшения информированности потребителей о качестве работы учебных заведений (см. Методические рекомендации по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность. URL: <http://минобрнауки.рф/documents/3710>). Независимая оценка качества предоставляемых образовательных услуг осуществляется в соответствии со статьей 95.2 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

В целях создания условий для проведения независимой оценки качества предоставляемых образовательных услуг исполнительные органы государственной власти и органы местного самоуправления (далее – органы власти) с участием общественных организаций вправе формировать общественные советы по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, расположенных на территориях муниципальных образований, и

утверждать положение о них. По решению органов власти функции общественного совета по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности организаций могут быть возложены на существующие при этих органах общественные советы. В таких случаях общественные советы по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности организаций не создаются.

Независимая оценка качества образовательной деятельности организаций проводится по таким общим критериям, как открытость и доступность информации об организациях, осуществляющих образовательную деятельность; комфортность условий, в которых осуществляется образовательная деятельность; доброжелательность, вежливость, компетентность работников; удовлетворенность качеством образовательной деятельности организаций.

Показатели, характеризующие общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, установлены приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 05.12.2014 г. № 1547 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность». Независимая оценка качества образовательной деятельности организаций, организуемая общественными советами по ее проведению, проводится не чаще чем один раз в год и не реже чем один раз в три года.

Общественные советы по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности организаций определяют перечни организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в отношении которых проводится независимая оценка; формируют предложения для разработки технического задания для организации, которая осуществляет сбор, обобщение и анализ информации о качестве образовательной деятельности организаций (далее - оператор), принимают участие в рассмотрении проектов документации о закупках работ, услуг, а также проектов муниципальных контрактов, заключаемых органами местного самоуправления с оператором; устанавливают при необходимости критерии оценки качества образовательной деятельности организаций (дополнительно к установленным общим критериям); проводят независимую оценку качества образовательной деятельности организаций с учетом информации, представленной оператором; представляют в органы местного самоуправления результаты независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, а также предложения об улучшении их деятельности.

Заключение государственных, муниципальных контрактов на выполнение работ, оказание услуг по сбору, обобщению и анализу информации о качестве образовательной деятельности организаций осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации о контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд. Органы местного самоуправления по результатам заключения государственных, муниципальных контрактов оформляют решение об определении оператора, ответственного за проведение независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, а также при необходимости предоставляют оператору общедоступную информацию о деятельности данных органи-

заций, формируемую в соответствии с государственной и ведомственной статистической отчетностью (в случае, если она не размещена на официальном сайте организации).

Информация о результатах независимой оценки качества образовательной деятельности организаций размещается органами власти на своих официальных сайтах и официальном сайте для размещения информации о государственных и муниципальных учреждениях в сети "Интернет".

Состав информации о результатах независимой оценки качества образовательной деятельности и порядок ее размещения на официальном сайте для размещения информации о государственных и муниципальных учреждениях в сети "Интернет" определяются приказом Министерства финансов Российской Федерации от 22.07.2015 г. № 116н «О составе информации о результатах независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, оказания услуг организациями культуры, социального обслуживания, медицинскими организациями, размещаемой на официальном сайте для размещения информации о государственных и муниципальных учреждениях в информационно-телекоммуникационной сети "Интернет", и порядке ее размещения».

Тверская область одна из первых включилась в процесс формирования системы независимой оценки качества предоставляемых государственных услуг в социальной сфере. Приказом Министерства образования Тверской области от 15.09.2014 № 1576-нп/пк внесены изменения в Положение об Общественном совете по образованию при Министерстве образования Тверской области, в рамках которых на Общественный совет по образованию возложены полномочия по организации проведения общественной оценки качества образовательной деятельности образовательных организаций, в том числе определение перечня образовательных организаций, в отношении которых будет проводиться независимая оценка качества образовательной деятельности; разработка технического задания для проведения независимой оценки качества образовательной деятельности.

В заключении отметим, что проведение независимой оценки качества предоставляемых образовательных услуг даст дополнительную возможность определения тенденций развития системы образования, позволяя прогнозировать ее дальнейшее развитие, принимать обоснованные управленческие решения.

ПРОГРАММНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТВЕРСКОЙ ОБЛАСТИ

О.А. Потапова, магистрант II курса ИПО

Научный руководитель – д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В условиях модернизации системы профессионального образования Российской Федерации, основанной на реализации майских указов Президента РФ В.В. Путина, изданных в 2012 г., реализация тех или иных мероприятий требует объединения усилий нескольких заинтересованных сторон, представляющих не

только различные отрасли экономики, но и различные уровни государственного управления. Стратегический подход должен стать ключевым условием развития регионов [1, с. 11]. Именно поэтому за последние годы во всех регионах Российской Федерации разработаны и реализуются межведомственные программы модернизации профессионального образования.

В Тверской области в 2013 г. впервые была разработана Программа «Обучение кадров по образовательным программам среднего профессионального образования и основным программам профессионального обучения для предприятий региона в профессиональных образовательных организациях Тверской области до 2015 года», утвержденная постановлением Правительства Тверской области от 19.03.2013 № 93-пп. С этого момента данная Программа является основным стратегическим документом, в соответствии с которым осуществляется модернизация системы профессионального образования в регионе.

Реализация Программы осуществляется по трем основным направлениям: 1) повышение качества подготовки выпускников профессиональных образовательных организаций Тверской области; 2) развитие государственно-частного партнерства; 3) социализация обучающихся и студентов в системе профессионального образования Тверской области.

Основными исполнителями Программы стали: Министерство образования Тверской области, Министерство экономического развития Тверской области, Министерство промышленности и информационных технологий Тверской области, Министерство социальной защиты населения Тверской области, Главное управление по труду и занятости населения Тверской области, крупные региональные предприятия и организации различных форм собственности, федеральные и государственные образовательные организации.

В рамках реализуемой Программы в Тверской области осуществляется создание многопрофильных колледжей с гибкими вариативными образовательными программами среднего профессионального образования и профессионального обучения на основе территориального принципа и принципа доступности. Также начаты процессы приведения структуры подготовки кадров в соответствии с потребностями региональной экономики; укреплена материально-техническая база профессиональных образовательных организаций, что, в свою очередь, оказывает существенное влияние на качество предоставляемых образовательных услуг.

Новое развитие получили партнерские связи между профессиональными образовательными организациями и предприятиями и организациями различных форм собственности. Практика сотрудничества образовательных учреждений и социальных отраслевых партнёров сложилась по следующим направлениям: заключение договоров на подготовку специалистов; трудоустройство выпускников; участие в совершенствовании учебно-материальной базы; согласование содержания вариативной части профессиональных образовательных программ и программ итоговой аттестации выпускников; консультирование и рецензирование дипломных проектов; привлечение ведущих специалистов предприятий в качестве преподавателей по учебным дисциплинам; организация

ежегодных стажировок на предприятиях преподавателей специальных дисциплин и мастеров производственного обучения; сложился опыт наставничества во время прохождения студентами практики на предприятиях с целью дальнейшего трудоустройства выпускников. Таким образом, в процессе подготовки кадров роль работодателей значительно усилена.

В 2013 г. на территории Тверской области изменен и институционализирован порядок формирования контрольных цифр приема граждан в государственные профессиональные образовательные организации. Деятельность носит межотраслевой характер. Координатором данной работы является Министерство экономического развития Тверской области. Вместе с тем, учитывается потребность предприятий региона в кадрах, в том числе с учетом открывающихся производств.

Развивается практика создания многофункциональных центров прикладных квалификаций как структурных подразделений профессиональных образовательных организаций; усилена целевая концентрация уникальных образовательных ресурсов на базе ресурсных центров с целью развития на их базе сетевых форм реализации образовательного процесса.

Значимым достижением реализации Программы стало внедрение сетевого принципа реализации образовательных программ, поскольку «для учреждений профессионального образования, реализующих программы технического профиля, сетевой принцип организации образовательных ресурсов наиболее актуален, так как техническое образование является одним из наиболее затратных, что связано с дорогостоящими материально-техническими ресурсами (в виде станочного оборудования, лабораторных комплексов, расходных материалов)» [1, с. 15].

Профессиональные образовательные организации перешли на систему постоянного обновления программ подготовки квалифицированных рабочих, служащих с учетом запросов работодателей и особенностей развития региона. Данная работа ведется во всех профессиональных образовательных организациях Тверской области. Координаторами этой работы стали региональные ресурсные центры, сформированные на базе профессиональных образовательных организаций. Региональные ресурсные центры являются также и площадками по переподготовке и повышению квалификации мастеров производственного обучения. Такую работу активно проводят ресурсные центры по направлениям: «Информационные технологии» (ГБОУ СПО Тверской колледж им. А.Н. Коняева), «Металлургия, машиностроение и металлообработка» (ГБОУ СПО Тверской политехнический колледж), «Транспортные средства» (ГБОУ СПО Тверской колледж транспорта и сервиса), «Образование и педагогика» (ГБОУ СПО Торжокский педагогический колледж им. Ф.В. Бадюлина), «Сельское хозяйство» (ГБОУ СПО Западнодвинский технологический колледж им. И.А. Ковалева), «Сфера обслуживания» «Технология продовольственных продуктов» (ГБОУ СПО Тверской колледж сервиса и туризма), «Энергетика, энергетическое машиностроение и электротехника» (ГБОУ СПО Удомельский колледж), «Архитектура и строительство» (ГБОУ СПО Тверской технологический

колледж), «Легкая промышленность и сфера услуг» (ГБОУ СПО Тверской промышленно-экономический колледж).

Участие бизнеса в деятельности профессиональных образовательных организаций призвано способствовать развитию специальных инвестиций в области подготовки кадров.

Исследователи выделяют следующие виды социальных инвестиций в сферу подготовки кадров: финансовые инвестиции в виде пожертвований в целевые фонды, фонды развития и иные фонды, предназначенные для развития учебного заведения, грантовые образовательные программы; прямые социальные инвестиции, направленные на совершенствование или изменение рынка труда в целом или на территории своего присутствия; развитие совместных проектов на основе софинансирования и взаимной выгоды; лоббирование интересов учебного заведения, проведение совместных акций и мероприятий; безвозмездное предоставление товаров и услуг учебному заведению [2, с. 14].

В 2014 г. между Правительством Тверской области и пятью крупными промышленными предприятиями Тверской области заключены соглашения о совместных действиях в вопросах подготовки кадров по отрасли «машиностроение». Соглашение предполагают не только участие представителей предприятий в формировании образовательных программ и в работе итоговых аттестационных комиссиях, но и организацию на базе предприятий практических занятия для студентов и стажировки для преподавателей и мастеров производственного обучения.

Сложилась практика подписания партнерских соглашений и между профессиональными образовательными организациями и предприятиями. Ярким примером тому служит подписание Тверским колледжем им. А.Н. Коняева соглашения с ОАО «Хитачи». Колледж осуществляет подготовку необходимых для предприятия специалистов на современном высокотехнологичном оборудовании, сформированным в соответствии с квалификационными требованиями, предъявляемыми ОАО «Хитачи». Также подписано соглашение между Тверским технологическим колледжем и базой отдыха «Завидово» по вопросу подготовки кадров для организации о специальности «Гостиничный бизнес».

В ноябре 2014 г. Тверской колледж им. А.Н. Коняева подписал соглашение с ОАО «Волжский пекарь» о совместной деятельности по подготовке кадров по специальности «Автоматизация технологических процессов и производств». Свое развитие получает практика обучения различных категорий взрослых граждан, в том числе занятых в экономике, либо планирующих свою занятость, но не имеющих возможность систематически посещать занятия (пример: профессиональное обучение женщин, находящихся в отпуске по уходу за ребенком).

Таким образом, консолидация усилий всех заинтересованных сторон (профессиональных образовательных организаций, предприятий и организаций различных форм собственности, исполнительных органов государственной власти, представителей общественности) в реализации одного программного документа позволила запустить ряд процессов, необходимых для дальнейшего уверенного развития системы подготовки кадров Тверской области. В декабре

2015 г. Программа закончила свое действие. Рабочей группой, сформированной при Правительстве Тверской области, подготовлен проект новой программы модернизации профессионального образования Верхневолжья до 2020 г. Данный документ будет призван продолжить начатые его предшественником преобразования [2, с. 14].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сенникова Н.А. Состояние и перспективы профессионального образования в Тверской области // Совершенствование общенациональной и региональной систем оценки и контроля качества профессионального образования: матер. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Тверь, 22-23 ноября 2013 г. Тверь: «СКФ-офис», 2013.
2. Фирсова Е.А. Государственно-частное партнерство в образовании // Развитие государственно-частного партнерства в системе подготовки квалифицированных рабочих, служащих, специалистов среднего звена: Сб. науч. статей по матер. науч.-практ. конф., Тверь, 11.12.2014 г. Тверь: «СКФ-офис», 2014.

ПРИОРИТЕТНЫЕ ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Н.Ю. Сулова, магистрант I курса ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» Научный
руководитель – д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий

Учитель – не только профессия, суть которой транслировать знания, а высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке. В этой связи цель педагогического образования может быть представлена как непрерывное общее и профессиональное развитие учителя нового типа, которого характеризуют с личностными качествами: высокая гражданская ответственность и социальная активность; любовь к детям, потребность и способность отдать им свое сердце; подлинная интеллигентность, духовная культура, желание и умение работать вместе с другими; высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений; потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему; физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность. Эта емкая и лаконичная характеристика учителя может быть конкретизирована до уровня личностных характеристик [3, с. 30].

В структуре личности учителя особая роль принадлежит профессионально-педагогической направленности. Она является тем каркасом, вокруг которого komponуются основные профессионально значимые свойства личности педагога. Профессиональная направленность личности учителя включает интерес к профессии учителя, педагогическое призвание, профессионально-педагогические намерения и склонности. Основой педагогической направленности является интерес к профессии учителя, который находит свое выражение в положительном эмоциональном отношении к детям, к родителям, педагогической деятельности в целом и к конкретным ее видам, в стремлении к овладению педагогическими знаниями и умениями. Педагогическое призвание в отличие от педагогического интереса, который может быть и созерцательным,

означает склонность, вырастающую из осознания способности к педагогическому делу. Наличие или отсутствие призвания может выявиться только при включении будущего учителя в учебную или реальную профессионально ориентированную деятельность, ибо профессиональная предназначенность человека не обусловлена прямо и однозначно своеобразием его природных особенностей. Между тем субъективное переживание призвания к выполняемой или даже избранной деятельности может оказаться весьма значимым фактором развития личности: вызывать увлеченность деятельностью, убежденность в своей пригодности к ней [3, с. 31].

Основу педагогического призвания составляет любовь к детям. Это основополагающее качество является предпосылкой самосовершенствования, целенаправленного саморазвития многих профессионально значимых качеств, характеризующих профессионально-педагогическую направленность учителя.

Среди таких качеств – педагогический долг и ответственность. Руководствуясь чувством педагогического долга, учитель всегда спешит оказать помощь детям и взрослым, всем, кто в ней нуждается, в пределах своих прав и компетенции; он требователен к себе, неукоснительно следуя своеобразному кодексу педагогической морали. Высшим проявлением педагогического долга является самоотверженность учителя.

Педагогический такт во многом зависит от личных качеств педагога, его кругозора, культуры, воли, гражданской позиции и профессионального мастерства. Он является той основой, на которой вырастают доверительные отношения между учителями и учащимися. Особенно отчетливо педагогический такт проявляется в контрольно-оценочной деятельности педагога, где крайне важны особая внимательность и справедливость.

Учитель, который стремится к идеалу, должен вести нравственный образ жизни и постоянно заниматься самосовершенствованием. Исходя из этого, Л.Н. Толстой непосредственно указывал, что суть педагогической деятельности «сводится к тому, чтобы самому жить хорошо, т.е. самому двигаться, воспитываться» [4, с. 394].

Важной составляющей личности учителя, по мнению передовых отечественных педагогов, является творческий потенциал. Н.И. Пирогов совершенно обоснованно полагал, что все нововведения в сфере образования должны прежде всего направляться на то, чтобы «дать простор действию личности наставников», а не ограничиваться, как это традиционно имело место, только модернизацией школьных уставов [2, с. 179]. К.Д. Ушинский также рассматривал творчество учителя как принципиальное условие эффективного осуществления им своей деятельности. Такая идея звучала, например, в известном утверждении ученого о том, что педагогика не может быть названа наукой в строгом смысле этого понятия, а скорее является искусством [5, с. 239].

Как подчеркивается в исследованиях, для идеального учителя, признаком которого можно рассматривать его готовность к личностно-профессиональному самоопределению в пространстве гуманистической парадигмы, ключевой ценностью образования является Человек, а учительская деятельность признается профессионально духовной по своей сути. В связи с этим Б.З.

Вульфов подчеркивает, что «профессиональная духовность – это максимум человеческого в профессиональном исполнении учителя» [1, с. 48].

Профессиональная духовность, как отмечает автор, – не только уникальная личностная ценность учителя, «близкая к значимости совести», поскольку имеет внешние проявления, что позволяет ее призвать и ценностью социальной [1, с. 49]. Духовность учителя Б.З. Вульфов признает, как это следует из его размышлений, еще и ценностью профессиональной. Ученый подчеркивает, что принципиальная особенность духовности учителя состоит в его способности к профессиональной рефлексии, которая в «сущности, не что иное, как умение человеческими критериями «просветить» собственное профессиональное бытие» [1, с. 52].

Следовательно, к составляющим элементам модели идеального учителя могут быть отнесены, во-первых, его способность к профессионально-ценностному самоопределению в постоянно меняющейся педагогической действительности. Во-вторых, способность учителя к решению аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных и коррекционно-регулирующих задач. В-третьих, способность своих учеников, опосредованно творить самого себя, творчески реализуя себя в профессиональной деятельности [3, с. 32–33].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вульфов Б.З. Учитель: профессиональная духовность // Педагогика. 1995. № 2. С. 48–52.
2. Пирогов Н.И. Чего мы желаем // Избранные педагогические сочинения. М., 1952. С. 634–652.
3. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостенина, М.: Академия, 2002. 576 с.
4. Толстой Л.Н. Мысли о воспитании // Сочинения графа Л.Н. Толстого: В 13 ч. М., 1903. Ч. ; Педагогические статьи. С. 389–396.
5. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы / Избранные педагогические произведения. М., 1968. С. 233–250.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ САМОМЕНЕДЖМЕНТЕ УЧИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Т.В. Яничева, магистрант II курса ИПО

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. С.А. Травина

Исследование эмоциональной сферы педагога – одна из центральных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии и педагогики. Термин «Эмоциональный интеллект» был впервые введен в 1990 г. американскими психологами П. Саловеем и Дж. Майером для обозначения особого комплекса психических свойств, таких, как умение разбираться в собственных чувствах, эмпатия, умение регулировать собственные эмоции. П. Сэловей и Дж. Майер определили иерархию компонентов эмоционального интеллекта, которые усваиваются личностью в процессе онтогенеза (рис. 1) [3, с. 44].

На первом этапе происходит восприятие эмоций, их осознание, дифференциация подлинных эмоций и имитационных. На втором этапе эмоции включаются в процесс мышления и деятельности индивида, и с помощью этого че-

ловек осуществляет эмоциональный анализ конкретной проблемы или ситуации. На третьей стадии субъект воспринимает комплексы эмоций и связи между ними, причины их появления и вербализует их. Четвертая стадия обусловлена способностью к управлению своими эмоциями. Она помогает индивиду решать проблемные задачи, что ведет к личностному росту.

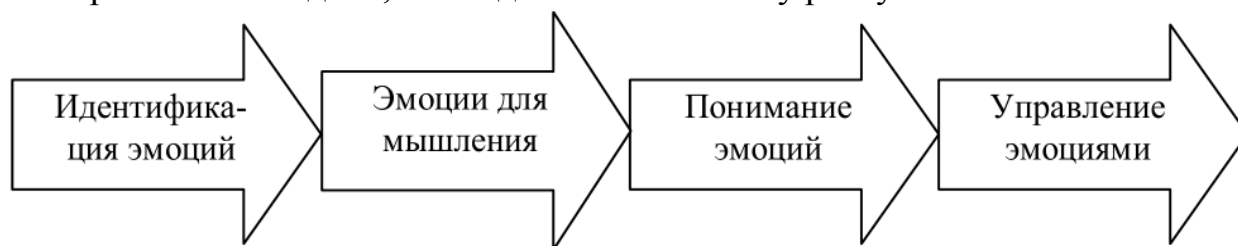


Рис. 1. Иерархия компонентов эмоционального интеллекта.

Исследования Дж. Майера и П. Сэловея легли в основу концепции Д. Гоулмана. По мнению Д. Гоулмана, эмоциональный интеллект – это способность (совокупность способностей) человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих, с тем, чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей [2, с. 269]. Ведущая роль в структуре эмоционального интеллекта, считает автор, принадлежит именно интеллектуальному компоненту, а сам эмоциональный интеллект рассматривается как целый комплекс разносторонних составляющих. В него включены: понимание собственных эмоций индивидом, понимание эмоций других людей, способность к саморегуляции эмоциональных состояний и способность к влиянию на других людей. Анализ работ Д. Гоулмана говорит о том, что необходимо уделить особое внимание некоторым основным характеристикам в структуре эмоционального интеллекта, к которым относятся: самосознание личности, включающее эмоциональное самосознание, самооценку, уверенность в собственных силах и возможностях; самоконтроль, который выражается в контроле над эмоциями, в открытости, адаптивности, оптимизме; социальная чуткость – выражается во взаимоподдержке, внимании к окружающим; управление отношениями – выражается в помощи, в командной работе.

Учитель, чувствующий удовлетворенность собой и своей профессиональной деятельностью, не испытывает тревожности и внутреннего напряжения при общении с учениками. Обладая адекватной самооценкой и позитивным самоотношением, он с готовностью идет на контакт с детьми, демонстрирует способность к их безусловному принятию. Педагог, испытывающий уверенность в своей личной и профессиональной компетентности, оказывает позитивное воздействие на самооценку и самоотношение детей, стимулирует у них стремление к успехам в учебной деятельности.

Мастерство педагога напрямую связано не только со знанием преподаваемого предмета, но и с индивидуальными особенностями личности учителя, отражающими его эмоциональную сферу: с талантом понимания развивающейся личности ребенка, толерантностью, тактичностью. Это обуславливает необходимость практического применения педагогического менеджмента. Самоменеджмент педагога – это использование испытанных методов работы в по-

вседневной педагогической практике для того, чтобы оптимально и со смыслом организовать свое время, а так же использовать свои интеллектуальные и эмоциональные ресурсы.

Рационализация личной работы педагога дает возможность выполнять поставленные задачи с минимальными затратами, а также находить время для самообразования, собственного творческого развития и досуга. Поэтому необходимо как можно чаще применять в своей жизни принципы и методы самоменеджмента. Его использование позволит рационально решать поставленные задачи, а также избегать непредвиденных трудностей и перегрузок, что в сфере образования является повсеместной проблемой.

Каждому уровню эмоционального интеллекта соответствуют определенные личностные характеристики педагога. У педагогов с высоким уровнем сформированности эмоционального интеллекта преобладают следующие личностные характеристики: 1. Низкий уровень нейротизма, определяющий эмоциональную устойчивость, выражающий сохранение организованного поведения, ситуативной целенаправленности в обычных и стрессовых ситуациях. Эмоционально устойчивый педагог (индивид) отличается зрелостью, высокой адаптацией, отсутствием большой напряженности, беспокойства, а также склонностью к лидерству, общительности. Все это создает возможность для управления эмоциями. 2. Низкая или умеренная личностная тревожность – определенный уровень тревожности (естественная и обязательная особенность активной личности), способствующий возможности осознания переживаний субъекта, если не перерастает в склонность к появлению состояния тревоги при оценке компетентности. 3. Низкий уровень алекситимии – неалекситимический тип, характеризующийся способностью к вербализации эмоциональных состояний, являющейся необходимой составляющей способности к эмоциональной саморегуляции при управлении интенсивностью эмоций. 4. Высокие показатели интернальности соответствуют высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Индивид с интернальным локусом контроля интерпретирует значимые события как результат своей деятельности, считает, что он может ими управлять и, таким образом, чувствует свою ответственность за эти события и за то, как складывается его жизнь в целом. Это способствует эмоциональной саморегуляции и самоменеджменту. [1, с. 171].

Таким образом, личностные характеристики – эмоциональная устойчивость, низкий или умеренный уровень личностной тревожности, интернальный локус контроля, способность к вербализации эмоциональных состояний – являются основой для определения способности к самоменеджменту и эмоциональной саморегуляции, связаны с высоким уровнем эмоционального интеллекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова Н.П. Эмоциональный интеллект как фактор саморегуляции педагогической деятельности // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. 2015. № 5. С. 171.
2. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина Бизес Букс, 2012. С. 269.
3. Рыжов Д.М. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2015. № 1. С. 44.

О НЕКОТОРЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ СИТУАЦИОННОГО ПОДХОДА В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

С.В. Цыпкина, учитель МБОУ Сандовская СОШ, п. Сандово,
магистрант I курса ИПО

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. физ.-мат. наук, доцент С.Ю. Щербакова

Проблема управления качеством образования — одна из самых актуальных для любой профессиональной образовательной организации, для каждого руководителя и педагога. Значимость этой проблемы обозначена и на государственном уровне в приказе Министерства образования и науки РФ «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность» (от 5 декабря 2014 г. № 1547, зарегистрирован в Минюсте России 2 февраля 2015, № 35837). Общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, предусмотрены частью 4 статьи 95.2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Остановимся на понятии «качество образования», которое является важнейшей характеристикой управления образовательным процессом. Следует отметить, что понятие качества вообще и качества образования в частности рассматривается в различных аспектах и трактуются по-разному. Так выделяют абсолютное и относительное понятия качества, различное понимание качества различными субъектами образовательного процесса (родителями, учителями, самими обучающимися, работодателями, обществом в целом). В статье сделана попытка с учетом особенностей оценки качества образования и пониманием проблемы оценки качества образования, как оценки деятельности учителя, раскрыть возможности ситуационного подхода в управлении качеством образования.

Существуют различные трактовки понятия «управление качеством образования». Так М.М. Поташник управление качеством образования определил, как особое управление, организованное на достижение не любых, не случайных, не просто лучших, чем прежде, не тех, что сами по себе получатся, а вполне определённых, заранее спрогнозированных с возможной степенью точности результатов образования, причём цели (результаты) должны быть спрогнозированы операционально в зоне потенциального развития выпускника[5]. В данном исследовании под управлением качеством образования понимается целенаправленная деятельность, в которой ее субъекты (профессиональные образовательные организации), посредством предоставления образовательных услуг и решения управленческих задач, обеспечивают организацию совместной деятельности потребителей образовательных услуг (обучающихся, педагогов, родителей и др.) и ее направленность на качественное удовлетворение их образовательных потребностей [1].

Р.К. Галимова отмечает, что управление качеством образования как процесс предполагает планирование, организацию, руководство, контроль функционирования и развития основных и обеспечивающих процессов. Уметь ана-

лизировать, планировать, контролировать и принимать, исходя из этого, правильное решение – значит осуществлять научную организацию труда педагогического коллектива, которая требует точный расчет, развернутый план работы, научно проверенные методы, точные календарные сроки. Статистика показывает, что 96% всех проблем в любой организации обусловлены неправильной системой руководства и только 4% – ошибками исполнителей [2].

Важной особенностью современного этапа управления качеством, по мнению Б.И. Герасимова и А.Ю. Сизикина, является то, что оно строится на основе определенной модели, принципами которой являются лидерство руководителя, ориентация на потребителя, вовлечение работников, процессный подход, системный подход к управлению качеством, постоянное улучшение, принятие решения, основанного на фактах, взаимовыгодные условия с поставщиками [3].

Однако многообразие подходов к управлению качеством образования пока не привело к выработке действенного способа управлять, который бы в любой ситуации позволял оперативно решать управленческие задачи. Это актуализировало попытки применения ситуационного подхода в управлении качеством образования как попытки связать конкретные приемы и концепции с различными педагогическими ситуациями.

Подробно разработанные теоретические основы менеджмента оказались эффективными в управлении качеством образования. Одной из первых теорий ситуационного подхода стала модель руководства Ф. Фидлера. Главным моментом такого подхода является ситуация, т.е. конкретный набор обстоятельств, которые в большей степени оказывают влияние на деятельность обучающихся в конкретном виде работ.

Ситуационный подход тесно связан с системным, лежащим в основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и предполагающим: переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся; ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования; признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательных отношений в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся [4].

Ситуационный подход так же, как и системный, это способ мышления в возникших проблемных ситуациях и их возможных решениях. С точки зрения ситуационного подхода не существует единого способа управления. Учитель, как руководитель, должен уметь правильно интерпретировать ситуацию, а также определять, какие факторы являются наиболее значимыми в данной ситуации.

Проецируя модель руководства Ф. Фидлера на образовательный процесс, *три ведущих фактора, влияющих на поведение руководителя, можно перефор-*

мулировать для руководителя-учителя следующим образом: отношения между учителем и обучающимися (степень доверия и уважения); структура задачи (регламентация учебной деятельности); власть учителя (объем педагогических полномочий).

Решающим фактором эффективности управления выступает соответствие стиля руководства учителя сложившейся педагогической ситуации. Достижению такого согласования будут способствовать следующие действия учителя: во-первых, учитель приспосабливается к ситуации (посредством стимулирования обучающихся, обучения, переобучения, в крайнем случае – замены учебного задания), во-вторых, учитель изменяет сложившуюся ситуацию различными педагогическими средствами.

Кроме упомянутой выше модели Ф. Фидлера существуют модели, предложенные другими авторами (теория «путь-цель» Митчела и Хауса, Модель ситуационного руководства П. Херсея и К. Бланшарда). Возможности адаптации этих моделей для повышения эффективности управления качеством образования будут рассмотрены в последующем.

Итак, центральным моментом ситуационного подхода является ситуация, т.е. конкретный набор обстоятельств, которые в значительной степени влияют на деятельность субъектов образовательного процесса в данное конкретное время. Модели ситуационного подхода к управлению, разработанные в теоретическом менеджменте, могут быть успешно адаптированы к управлению качеством образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Варченко Е. И. Управление качеством образования в образовательном учреждении // Молодой ученый. 2013. №3.
2. Галимова Р.К. Управление качеством образования. URL: <http://festival.1september.ru/articles/578439/>
3. Герасимов Б.И., Сизикин А.Ю. и др. Управление качеством: резервы и механизмы: Самара: Вузовский учебник. 2014.
1. Городской методический центр. <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/fgos/fgos-noo-s-izmeneniyami-na-18-maya-2015-goda.html> (дата обращения: 22.02.2016).
4. Поташник М. М. Управление качеством образования. М.: Педагогическое общество России. 2001.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ ШКОЛЫ

Т.В. Максимова, магистрант I курса ИПО

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Е.В. Вальтеран

Современная школа претерпевает важные качественные изменения, которые в корне преобразуют привычные взгляды на обучение и в целом перестраивают подход к сущности образования. Среди нововведений заслуживает внимания значимое положение, прописанное в Федеральном государственном образовательном стандарте. Так, родители обучающихся теперь признаны полноправными субъектами образовательного процесса, которые являются непосредственными участниками его проектирования и реализации. Исходя из этого, на

школу ложится важная миссия – рационально перестроить систему управления воспитательным процессом образовательной организации и объединять усилия для достижения общих педагогических целей семьи и школы.

Основополагающим условием для организации данного рода сотрудничества, по мнению В.А. Сластенина, должны выступать такие факторы, как взаимная заинтересованность сторон в достижении конкретных поставленных целей; открытость и взаимное доверие; взаимопомощь; совместные усилия в решении воспитательных проблем [5]. Значимость приведенных факторов обуславливается тем, что только при их наличии представляется возможным конструктивно осуществлять управленческую функцию школы и вести плодотворную работу в части формирования воспитательного пространства.

Понятие «воспитательное пространство» сложно представить однозначно, поэтому учеными сформулированы несколько трактовок данного термина.

Н.Л. Селиванова считает, что разночтения объяснимы многомерностью самого пространства, его природным, социальным, информационным, культурным, образовательным содержанием. Она рассматривает понятие воспитательного пространства с разных точек зрения: с позиции необходимости – это необходимое условие становления личности школьника; с позиции деятельности – это результат деятельности (общества, сообщества) созидательного и интеграционного характера; с позиции характера построения – это гибкая структура. Н.Л. Селиванова пишет, что если воспитательная среда организована неправильно, то она способна свести на нет все усилия педагогов. [4]. Действительно, при правильно организованной системе управления воспитательным пространством в школе не должно быть противостояния и конфронтации между семьей и учителем, поэтому, внимание следует уделять объективной формулировке проблемы воспитания, обсуждению совместных действий по решению уже имеющихся проблем и поиску новых нестандартных путей работы.

Д.В. Григорьев определяет воспитательное пространство как «предельно открытую воспитательную систему, в которой иерархия и целостность уступают лидерство связности и разнообразию. Он считает, что воспитательное пространство – динамическая сеть событий воспитания, в каждом из которых происходит личностно развивающая, целе- и ценностно-ориентированная встреча взрослого и ребенка, их со-бытие» [1]. Таким образом, осуществляя управление воспитательным пространством школы необходимо правильно сформировать степень мобильности его структуры. Зачастую, структура воспитательного пространства, создаваемая педагогами, оказывается жесткой для ребенка. Ее жесткость, как правило, обуславливается заданностью сверху, не учитывающей активность ребенка по освоению и творческому присвоению пространства. В связи с этим, при управлении воспитательным пространством важно организовать гибкую структуру, которая способна изменяться под воздействием ее субъектов.

Важно учитывать, что основную часть времени ребенок находится в школе или дома, поэтому первостепенную роль играет единое представление родителей и педагогов о цели воспитания личности, о сформированном единстве требований к ребенку, согласованности действий в воспитательных вопросах. Только в этом случае может быть организована полноценная система управле-

ния воспитательным пространством школы. В связи с вышесказанным, становится очевидным, что, управление воспитательным пространством должно осуществляться конструктивно на всех уровнях. В частности, классному руководителю необходимо правильно организовать воспитательное пространство класса, которое в дальнейшем поможет наладить систему управления школы в целом. Следовательно, основной задачей педагога на первоначальном этапе становится убеждение родителей в важности создания правильной педагогической среды, в необходимости принимать активное участие в жизни класса, в значимости для каждого из участников достижения поставленной цели.

Осуществляться решение данной задачи может посредством применения различных форм работы. Под формами работы будем понимать способы организации совместной деятельности и общения родителей и педагогов, обязательно обусловленные психологическими особенностями класса, социальным положением родителей, их готовностью к сотрудничеству, и другими значимыми моментами, которые могут повлиять на способы построения работы с данной аудиторией.

Так, исследователи М.И. Рожков и Л.В. Байбородова разработали в наиболее общем виде классификацию форм взаимодействия учителя и родителей: коллективные, групповые, индивидуальные [3].

В форме коллективного взаимодействия наиболее распространено проведение родительского собрания. Однако важно учитывать, что оно не может сводиться к монологу учителя, а должно вестись в русле педагогической беседы, взаимного обмена опытом, идеями, мнениями, и иметь целью совместный поиск решения актуальных проблем.

Также авторы придают большое значение проведению родительских лекториев, причем название «лекторий» условно. Оно не означает, что родителям предлагают исключительно слушать лекции. Формы работы могут быть самыми разнообразными, и позиция родителей не обязательно будет определяться пассивным слушанием, а наоборот, может быть активной, творческой.

Целесообразно ежегодно проводить встречи с администрацией школы и учителями класса. На таких встречах педагоги знакомят родителей со своими требованиями, выслушивают мнения и пожелания. Таким образом, происходит конструктивный диалог, в ходе которого можно задавать вопросы, обсуждать спорные моменты, и как результат, возможно, составление программы действий по воспитательным вопросам. Встреча может завершиться индивидуальными консультациями с родителями, беседами или работой в группах с учетом возникших проблем и сложностей в воспитании, обучении отдельных групп детей.

Большое значение для создания воспитательного пространства класса имеет проведение Дня открытых дверей. Данное мероприятие требует очень большой подготовки. Значимость его определяется необходимостью причастности класса к общешкольным делам, участия в масштабных мероприятиях, способствующих сплочению коллектива. Вариантов праздника может быть очень много, главное – показать работу всей школы, успехи детей, познакомить с основными направлениями, задачами работы, привлечь внимание родителей к вопросам воспитания.

Среди групповых форм работы на практике предпочтение отдается взаимодействию с родительским комитетом. Объясняется это тем, что родители в разной степени подготовлены к воспитанию детей в семье, поэтому, выделяя актив класса, классный руководитель находит себе хорошую опору в решении воспитательных вопросов и организации общественных дел. К групповым формам взаимодействия относят также групповые консультации, практические занятия для родителей с привлечением специалистов, комиссий.

Относительно индивидуальных форм работы, можем говорить о том, что успешно зарекомендовали себя различные формы беседы с родителями. Это может быть и педагогическая консультация, и консультация-размышление, и выполнение каких-либо индивидуальных поручений. Психолого-педагогическими основами консультации являются: одобрительное отношение учителя к инициативе родителей, выражение готовности в оказании помощи семье; конкретные рекомендации и советы возникающим у родителей вопросам. Обязательно следует учитывать, что в основе консультации лежат вопросы на ответы родителей [3]. Следует отметить, что беседа может быть эффективным способом взаимодействия, только в том случае, если удалось найти с каждым из родителей индивидуализированный стиль взаимоотношений.

Наряду с традиционными формами взаимодействия с родителями учащихся, классный руководитель может использовать и нетрадиционные, которые также положительно влияют на организацию воспитательного пространства в классе. Они могут варьироваться и изменяться под влиянием заинтересованности, креативности учителя и родителей. Например, родительские ринги – одна из дискуссионных форм общения с родителями и формирования родительского коллектива. Родительский ринг представляет собой ответы на вопросы по педагогическим проблемам. Вопросы могут выбирать сами родители. На один вопрос отвечают две семьи. У семей, как правило, наблюдаются отличные друг от друга взгляды на поставленные вопросы, полярные точки зрения. Остальная часть аудитории не участвует в обсуждении, а лишь поддерживает мнение семей аплодисментами. Экспертами в родительских рингах выступают учащиеся класса, определяя, какая из семей в ответах на вопрос была наиболее близка к истине [2]. Такое мероприятие помогает создать воспитательное пространство в классе, организовать здоровый дух соперничества, и в то же время вести просветительскую работу среди учеников и родителей.

Таким образом, взаимодействие с родителями учащихся является неотъемлемой частью в процессе формирования воспитательного пространства в классе, которое, безусловно, является надежной опорой для формирования системы управления воспитательным пространством школы в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Григорьев Д.В. Создание воспитательного пространства: событийный подход // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: Сб. науч. ст. Пермь, 2001. С. 66–67.
2. Нечаев М.П. Управление развитием организационной культуры взаимодействия с родителями обучающихся в деятельности заместителя директора школы по воспитательной работе // Науч.-метод. журн. зам. директора школы по воспит. работе. 2014. № 6. С. 71–84.
3. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2000. 256 с.

4. Селиванова Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве // Педагогика. 2000. № 6. С. 35–39.
5. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2002. 576 с.

ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ФАКТОРА НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Е.В. Татусь, магистрант I курса ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий

Современные образовательные организации находятся в сложных внутренних и внешних условиях: переход на автономию, усиление конкуренции, введение системы финансирования «деньги следуют за учеником», изменение системы оплаты труда. Переход от отношения к образованию как долгу, который должны выполнять учащиеся, к пониманию образования как права (О.Е. Лебедев) обуславливает необходимость поиска новых подходов к управлению образовательной организацией и к оценке эффективности ее деятельности.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет образование как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения образовательных потребностей и интересов» [1].

Необходимо учитывать, что образование как общественное благо условно бесплатно, поскольку реализуется за счет распределения государством средств налогоплательщиков, в число которых входят и родители учащихся. При этом государство обеспечивает возможность его получения на бесплатной основе в том объеме, в каком это предусмотрено государственным стандартом. Выполнение других условий становится возможным только за счет платы родителей или других внебюджетных источников финансирования. В связи с этим возникает ряд проблем.

Первая проблема связана с «различным пониманием педагогами и руководством, учащимися, родителями и общественностью сущности «бесплатного образования», возможности дополнительных платных образовательных услуг и, как следствие, с различным уровнем ожиданий, требований и удовлетворенности деятельностью образовательной организации со стороны перечисленных аудиторий. Так, например, как показало исследование, ожидания родителей связаны с тем, что все их потребности в образовании должны быть удовлетворены бесплатно как конституционные права и в соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» [2, с. 20].

Вторая проблема связана с обоснованием и разработкой механизмов, критериев и показателей оценки эффективности деятельности образовательного учреждения в современных условиях. Ни у кого не вызывает возражений то,

что управленцы всех уровней работают в границах действующего правового поля, опираются на документы, принятые на более высоком уровне управления. Тем удивительнее, что в случае с оценкой эффективности этот общий правовой и управленческий контекст фактически не был замечен и принят во внимание.

Анализ показателей эффективности деятельности образовательных организаций, руководителей и педагогических кадров, разработанных в разных субъектах РФ, показывает, что преемственность (как сквозная цепочка показателей) обеспечивается на уровне субъектов РФ (в дорожных картах), поддерживается в определенной степени на муниципальном уровне (но уже не всегда) и фактически не сохраняется на уровне образовательных организаций для оценки педагогов.

Таким образом, самый главный недостаток разрабатываемых в образовательных организациях показателей эффективности деятельности состоит в том, что они находятся вне логики формирования сквозной системы показателей эффективности. Важный недостаток связан со смешением понятий «качество результатов деятельности» и «эффективность деятельности». Практики по-прежнему остаются в границах проблемного поля качества образования, предлагая показатели, отражающие набор непосредственных результатов деятельности профессиональной образовательной организации, в значительной части, образовательных результатов. Сложность оценки деятельности педагога известна, конкретные проблемы оценивания, особенно в контексте эффективности, представлены в научной литературе. Однако практики воспроизводят порочную логику, когда в показателях эффективности деятельности педагога стремятся воплотить образ идеального преподавателя или мастера производственного обучения, его качества, исходя из некой нормативной модели, либо из разных моделей, построенных на разных основаниях. Большинство этих показателей статичны и они характеризуют скорее потенциал педагогического работника, но не его деятельность. Зачастую предлагаемые показатели эффективности деятельности преподавателя воспроизводят тот набор параметров, по которым проходит аттестация, то есть, опять же не выделяется специфика целей оценки – определение эффективности деятельности. «Можно говорить и о том, что многие показатели не операционально заданы, их невозможно измерить, сложно оценить даже на экспертном уровне. Однако самый главный недостаток состоит, конечно, в том, что показатели эффективности деятельности педагога не являются звеном сквозной системы показателей эффективности образования, оторваны от решения общей задачи обеспечения эффективной деятельности образовательной организации и федеральных приоритетов. Среди этих приоритетов – повышение конкурентоспособности образовательных достижений учащихся (в том числе, на международном уровне); повышение доступности качественного образования; повышение уровня индивидуализации образовательных программ; повышение конкурсной активности учащихся; повышение удовлетворенности населения качеством образовательных услуг и др.» [4, с. 49].

Один из наиболее сложных вопросов в ходе проведения мониторинга – это проблема выбора системы показателей. Проблема заключается в сложности определения критериев качественного образования, так как не существует пря-

мых показателей, указывающих на эффективность или неэффективность этого процесса. Можно предполагать, что излишнее количество показателей эффективности делает процедуру оценивания чрезвычайно затратной, результат оказывается размытым, что не оставляет образовательным учреждениям возможности проводить оценку по тем показателям, которые особенно значимы для данного региона, района, местности либо культуры, а случайный выбор показателей неизбежно будет способствовать снижению эвристической ценности информации. Методологические и практические проблемы оценки эффективности в сфере образования показали, кроме всего прочего, что руководители образовательных учреждений не готовы пока решать подобные задачи. Уровень сложности этих задач не соответствует актуальному уровню профессиональной управленческой компетентности руководителей профессиональных образовательных организаций.

Управленческий фактор является решающим в повышении эффективности деятельности образовательных структур. Только от руководителей зависит, чтобы педагоги знали свои задачи по повышению эффективности, свой вклад в эффективность работы организации, были подготовлены для решения этих задач и мотивированы. Для этого эффективность деятельности должна стать полноценным объектом управления в образовательной организации. Многие уже привыкли к словосочетанию менеджмент качества, но эффективность – это также важнейший параметр деятельности. Автоматически она не обеспечивается, а значит, необходимо выполнение полного комплекса базовых управленческих функций – планирования, организации, контроля, мотивации к эффективной работе. «Очевидно, что до сих пор не осознана важность аспекта эффективности деятельности, не понята его стержневая роль во взаимосвязи различных новаций в управлении образованием. Речь идет не только о введении обязательной оценки эффективности деятельности образовательных учреждений, их руководителей и педагогов, но и о проведении самообследования образовательных организаций, реализации новых подходов к оценке качества образования, к разработке программ развития, к оплате труда в соответствии с качеством достигаемых результатов и т.д.

Представляется, что современный этап модернизации образования, связанный с повышением внимания к оценке эффективности деятельности в образовании, существенно меняет требования к уровню профессиональной компетентности руководителей и педагогов, выводит на новый уровень проблему профессионального развития руководителей.

Право образовательных учреждений самим разрабатывать критерии и показатели эффективности деятельности создает условия для более обоснованной разработки программ развития организаций, однако еще раз показывает необходимость повышения компетентности руководителей относительно базовых управленческих представлений о деятельности в социальной сфере, включая понятие эффективности деятельности» [5, с. 52].

Также одной из проблем является то, что зачастую образовательные политики в недостаточной мере используют данные оценивания при принятии решений. Выражается сомнение в способности оценивания влиять на принятие

образовательных решений на различных уровнях. В этой связи в образовательной теории США возникло новое направление – изучение взаимосвязи между педагогическими исследованиями и образовательной политикой на федеральном и региональном уровнях. Его цель – выявить, каким образом исследования и оценивание вносят вклад в принятие решений в области образования.

Согласно концептуальной модели, образовательные политики могут получать новые идеи, формировать новые подходы и иное видение проблемы на основе результатов исследований и оценивания. Также отмечается, что «решения в области образовательной политики должны надстраиваться на личный опыт, информацию о финансовом аудите, мнения общественности, национальные ценности. Результаты оценивания должны логически дополнять знания принимающих решений и общества в целом» [3, с. 173].

В современных условиях управление образовательной организацией представляется сложным процессом, компонентами которого выступают оптимальный выбор целей и задач, изучение и системный анализ достигнутого уровня учебно-воспитательной деятельности, система рационального планирования, организация работы студенческого и педагогического коллективов, определение оптимальных путей для повышения уровня обучения и воспитания, эффективный контроль. Таким образом, грамотная организация функционирования учреждения в наибольшей степени зависит от личности управленца, его уровня компетентности. Понимание перспектив развития, формирование резервов, определение критериев эффективности деятельности учреждения, ее непрерывный мониторинг, а также «работа над ошибками» являются фундаментально важными предпосылками развития профессионального успеха руководителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об образовании в Российской Федерации [Текст]: Федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Российская газета. 2012. 31 дек. (№ 5976).
2. Донина И.А. Проблема оценки эффективности деятельности современной общеобразовательной организации: социальный и экономический аспекты // Вестник Новгородского государственного университета, Т.2, 2013. 74. С. 19–22.
3. Листвин А.А. Образовательный процесс в организациях среднего профессионального образования // Вестн. Череповецкого гос. ун-та 2013. № 2. Т. 1. С. 108–112.
4. Пуденко Т.И. Общественная оценка эффективности управления образовательными организациями (к вопросу о методологических подходах к оцениванию) // Управление образованием: теория и практика». 2011. № 3. С. 11–18.
5. Светенко Т.В., Галковская И.В., Яковлева Е.Н. Стратегический менеджмент в образовании: учеб.-метод. комплект матер. для подготовки тьюторов. М.: АПК и ППРО, 2007. 76 с.

ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

А.С. Кислова, магистрант I курса ИПО

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – д-р психол. наук, проф. А.Л. Сиротюк

Проблема качества дошкольного образования существовала в педагогической практике всегда. На разных этапах развития нашего государства существовало свое понимание «качества», исходя из которого, определялась госу-

дарственная политика в области дошкольного образования. В большинстве своем «качество» определялось интуитивно, на личностном, житейском уровне.

Новые времена определили и новые требования к данной категории. В общегосударственном плане новое качество образования – это его соответствие современным жизненным потребностям страны. В педагогическом плане – это ориентация образования на усвоение воспитанниками не только определенной суммы знаний, но и на развитие их личности, их познавательных и созидательных способностей [5, с. 6]. Рассматривая проблему, мы опираемся на ряд базовых понятий: качество, обеспечение качества, образование, качество образования, управление качеством образования, улучшение качества. К сожалению (или к счастью), не у всех понятий существует единое определение, поэтому мы дадим несколько вариантов:

Качество – совокупность существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих предмет или явление от других и придающих ему определенность [3], или – совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности [11].

Обеспечение качества – все планируемые и осуществляемые виды деятельности, доступные постоянному контролю и необходимые для создания уверенности в выполнении требований к качеству [2].

Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [4].

Понятие «*качество образования*» буквально до последнего времени считалось как в науке, так и в практике одним из самых дискуссионных. А.М. Кац дает следующее определение качеству образования: *Качество образования* – совокупность свойств образования, обуславливающих его способность удовлетворять определённые потребности гражданина, общества, государства в соответствии с назначением этого образования. В.Н. Малькова под «*качеством образования*» понимает «система социально обусловленных отношений к миру, которыми должен обладать ученик» [6, с. 87]. Но с выходом Закона «Об образовании в Российской Федерации» под «*качеством образования*» понимается «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [4].

Управление качеством образования – планомерно осуществляемая система стратегических и оперативных действий, направленная на обеспечение, улучшение, контроль и оценку качества образования.

Улучшение качества – процесс и результат приближения имеющихся параметров образовательной деятельности к целям и задачам, определенным политикой в области качества образования [2].

В настоящее время главной задачей государственной образовательной политики Российской Федерации в условиях модернизации системы образования является обеспечение современного качества образования, в том числе и дошкольного.

Качество дошкольного образования в немалой степени определяет то, каким будет качество последующих уровней системы образования в России. Поэтому поиск путей улучшения системы качества образования в дошкольных образовательных учреждениях является социально-значимой проблемой, стоящей перед педагогической наукой и практикой.

Напомним, впервые ориентиры качества дошкольного образования были определены в «Концепции дошкольного воспитания» (1989), обозначившей четыре основных принципа: 1) гуманизация – воспитание гуманистической направленности личности дошкольника, основ гражданственности, трудолюбия, уважение к правам и свободам человека, любви к семье, Родине, природе; 2) развивающий характер образования – ориентация на личность ребенка, сохранение и укрепление его здоровья, установка на овладение и укрепление его здоровья, установка на овладение способами мышления и деятельности, развитие речи; 3) дифференциация и индивидуализация воспитания и обучения – развитие ребенка в соответствии с его склонностями, интересами, способностями и возможностями; 4) деидеологизация дошкольного образования – приоритет общечеловеческих ценностей, отказ от идеологической направленности содержания общеобразовательных программ детского сада.

Эти принципы, в основе своей, не потеряли своей актуальности и в настоящее время, и могут быть основополагающими для оценки качества современного дошкольного образования.

«Качество дошкольного образования – это качество жизни ребенка», писал В.И. Слободчиков. Эта мысль сейчас актуальна, как никогда. На современном этапе развития общества назрела необходимость введения Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) не только в начальную и среднюю общеобразовательную школу, но и в дошкольное образование [5, с. 2–7].

Введение ФГОС связано с тем, что настала необходимость стандартизации содержания дошкольного образования, для того чтобы, обеспечить каждому ребенку равные стартовые возможности для успешного обучения в школе. Однако стандартизация дошкольного образования не предусматривает предъявления жестких требований к детям дошкольного возраста, не рассматривает их в жестких «стандартных» рамках.

ФГОС дошкольного образования – это система требований к структуре образовательной программы и условиям ее реализации в преименности с требованиями ФГОС для начального общего образования. Он обеспечивает основу развития ребенка как совокупность личностных качеств, обеспечивающих интеллектуальную и психологическую готовность к обучению в школе.

Стандарт выдвигает три группы требований: 1) требования к структуре основной образовательной программы дошкольного образования; 2) требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования; 3) требования к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования [8, с. 3]. В отличие от других стандартов, ФГОС дошкольного образования не является основой оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки обучающихся. Освоение образовательных программ дошкольного образования не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации обучающихся. Стандарт ДО не допускает переноса учебно-дисциплинарной модели образования на жизнь ребёнка дошкольного возраста. Новый документ ставит во главу угла индивидуальный подход к ребенку через игру, где происходит сохранение самооценности дошкольного детства и сохраняется сама природа дошкольника. Ведущими видами детской деятельности станут: игровая, коммуникативная, двигательная, познавательно-исследовательская, продуктивная и др. Необходимо отметить, что каждому виду детской деятельности соответствуют определенные формы работы с детьми. Изменяется и способ организации детских видов деятельности: не руководство взрослого, а совместная (партнерская) деятельность взрослого и ребенка – это наиболее естественный и эффективный контекст развития в дошкольном детстве [6].

Конечно, это все хорошо, но возникает вопрос – действительно ли ФГОС является показателем качества дошкольного образования?

С 1 сентября 2011 г. все образовательные учреждения России перешли на новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). Результаты внедрения ФГОС в начальной школе показали, что, в целом концептуальные идеи, заложенные в основу обучения и развития школьника, востребованы в наше время. Но наряду с положительными моментами есть и проблемы, над которыми необходимо работать: недостаточное использование в образовательной практике учебно-методических разработок и материалов, разработанных в соответствии с ФГОС (тесты, дидактические материалы, контрольно-измерительный инструментарий); неполное соответствие материально-технической базы учебных кабинетов требованиям ФГОС; не все учителя в полной мере владеют современными методиками и технологиями обучения и др. [3].

С 1 января 2014 г. был введен в действие Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). Введение его проходило поэтапно. 2014 год был так называемым «пилотным», были созданы стажировочные площадки в каждом регионе России, после апробации, как это и положено, вносились изменения в документ. А с 2015 г. ФГОС дошкольного образования начал внедряться в каждый российский детский сад [1, с. 1].

На данный момент рано говорить о каких-либо результатах, так как прошел незначительный промежуток времени, но уже сейчас мы понимаем, что дошкольным учреждениям предстоит большая работа по приведению материально-технической базы, программ и уровня повышения квалификации педагогов до требований предъявляемых ФГОС.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Внедрение ФГОС в ДОУ. С.1–7. // Интернет-портал. URL: http://detsadik-1.moy.su/_tbkp/14/fgos_v_dou.pdf. (дата обращения: 26.02.2016).
1. Варченко Е. И. Управление качеством образования в образовательном учреждении // Молодой ученый. 2013. №3. С. 471–474 // Электронный журнал. URL: <http://www.moluch.ru/archive/50/6384/> (дата обращения: 28.02.2016).
2. Есина Л.А. Первые результаты внедрения ФГОС, опыт проб, успехов и ошибок // Интернет портал. URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2014/11/09/pervye-rezultaty-vnedreniya-fgos-opyt-prob-uspekhev-i> (дата обращения: 28.02.2016).
3. Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012.
4. Муштавинская И.В., Овечкина Т.А., Верховкина М.Е., Смирнова И.А. Андерсон М.Н., Криницина Е.А. Сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции/ СПб, 2014. С. 2–13.
5. Международный электронный журнал. Устойчивое развитие: наука и практика. 2014. Вып. 1 (12). С. 87–89. URL:<http://www.yrazvitie.ru/wp-content/uploads/2014/06/12-Lifshitz.pdf> (дата обращения: 28.02.2016).
6. Ожегов С. Толковый словарь русского языка.
7. Организация введения ФГОС ДО на уровне дошкольного образовательного учреждения// Интернет-портал. URL: http://dou2.ucoz.ru/_ld/1/14_.pdf Дата обращения: 26.02.2016.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 №1155.
9. ФГОС в ДОУ// Интернет-портал. URL: http://50sadik.ru/?page_id=871 (дата обращения: 26.02.2016).
10. Яковлев А.Н., Давыдова И.В., Камышова А.Б., Гагулина Н.Л. Экономика организаций (предприятий) // Электронное учебное пособие. URL: http://eos.ibi.spb.ru/umk/2_4/6/6_P1_R4_T4.html (дата обращения: 28.02.2016).

ВЛИЯНИЕ ОРГАНОВ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ НА ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС И МОЛОДЕЖНУЮ ПОЛИТИКУ В ВУЗЕ

В.В. Иванова, магистрант I курса ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – д-р филол. наук, проф. А.А. Богатырёв

В современном мире все быстротечно меняется. То, что сегодня кажется нам удобоваримым – завтра не принесет никакой пользы. Данная закономерность касается всех аспектов нашего существования и в первую очередь тех, которые формируют будущее. Именно к этой группе относится образование и воспитание нового поколения.

Рассматривая современную систему образования в нашей стране, можно заметить общую тенденцию популярности высшего образования.

Воспитательная работа в вузе – совокупность мер, реализуемых с целью выявления и последующего удовлетворения рациональных потребностей, ценностей, непосредственных интересов молодежи; создания системы социальной защиты молодежи, компенсации недостаточного социального статуса студента.

Рассматривая воспитательную работу в вузе, необходимо понимать, что огромный вклад в данную систему вносит сама молодежь. Студенческие инициативы дают толчок к развитию молодежной политики, решая при этом свои проблемы и задачи. Несомненно, активность студенчества помогает оценить масштабы работы в области молодежной политики и решать некоторые про-

блемы молодежи. Я считаю, рассмотрение молодежной политики учреждений высшего образования, а также студенческих инициатив и механизмов их поддержки актуальной темой. Это напрямую связано с тем, что в наше время студенческая молодежь остается объектом малоизученным, несмотря на то, что обладает огромным потенциалом. Считаю необходимым доказать, что студенческие идеи и их воплощения являются механизмами реализации молодежной политики вуза, региона, Российской Федерации. Для раскрытия темы и более глубокого изучения вопроса в данной работе используется базовая теоретическая литература, периодические издания, методические материалы, нормативно-правовые акты. В настоящее время необходимость и значимость работы с молодежью очевидны. В стратегии государственной молодежной политики в РФ возраст молодежи определен с 14 до 30 лет. И если воспитанием и формированием основных жизненных ценностей и ориентиров на начальном этапе занимаются в семье и школе, то где молодым людям закрепить все, чему их учили? Как не поддаться негативному влиянию в самый серьезный период своей молодежной жизни?

С каждым годом количество желающих получить высшее образование только растет. По данным Росстата количество обучающихся в вузе за период с 2000 по 2014 гг. выросло на 468 тыс. чел. [9].

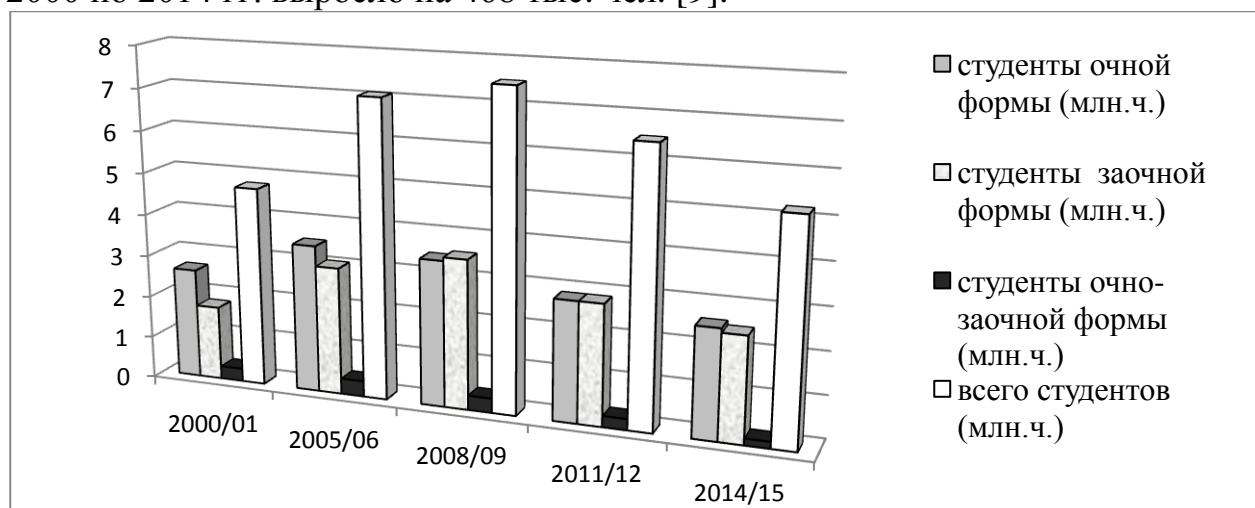


Рис. 1. Статистические данные обучающихся в вузах РФ.

На это, безусловно, есть объективные причины: очевидно, что элита общества (политическая, культурная, экономическая) в современном мире в абсолютном большинстве состоит из людей с высшим образованием. Отсюда можно сделать вывод, что студенты вузов – самый мощный кадровый потенциал нашей страны. Для того чтобы данный потенциал был конструктивно реализован необходимо вести грамотную молодежную политику внутри каждого учреждения высшего образования. Владимир Владимирович Путин ясно выразил: «Школы и университеты, по сути, создают новых граждан, формируют их сознание. Они передают память поколений, ценности, культуру; определяют те идеи и то видение будущего, которые будут продвигать общество вперед через несколько десятилетий» [8].

Интересно, что в настоящее время в научной литературе еще нет достаточно полного определения понятия «студенчество», как нет и единого мнения

по вопросу о характере и специфике труда студенчества. Исследователь А.Н.Семашко, пишет, что «было бы неправильным рассматривать студенчество как лишь состояние к подготовке и занятию статуса интеллигенции. «Студенчество обладает всеми необходимыми характеристиками, достаточными для отнесения его к особой социальной группе, так как оно отвечает всем установленным признакам»[5]. Организованная и грамотная воспитательная работа со студенчеством позволит не только решать проблемы личностного роста и самореализованности студента, но и проблемы интеграции молодых специалистов в общественную жизнь, значимости их действий для страны в целом.

Говорить о возможности реализации молодежной политики по отношению к студентам можно только опираясь на общегосударственную выработанную систему работы со студентами. Опора для нее уже есть – это сами вузы, ведь по своему статусу они обязаны не только профессионально подготовить дипломированных специалистов, но и воспитать разносторонне развитого молодого гражданина. Во всех вопросах перемен в обществе нужно начинать с молодежи. Пока человек находится на этапе взросления и становления личности, он готов к переменам. Важно, чтобы эти перемены были в позитивном ключе [4].

Сейчас вузы имеют все условия для эффективной долгосрочной воспитательной работы со студентами. Это позволяет внедрять и реализовывать проекты и инициативы на длительные периоды времени, тем самым встраиваться в реализацию молодежной политики государства в целом. В этом случае можно считать заведения высшего образования отправными точками реализации студенческой молодежной политики. Об этом свидетельствует реализация программ поддержки студенческих объединений (ПСО), реализуемая Министерством образования и науки РФ [7].

Вуз, преуспевающий в подобных конкурсных отборах, заявляет о себе как о базе, которая способна формировать, развивать и укреплять студенческие объединения. Сбалансированное сочетание административного управления вузом с внедрением механизмов самоуправления студентов приводит к эффективным решениям проблем. Главной задачей становится установление полномочий и ответственности каждой стороны за решение тех или иных задач для эффективного взаимодействия. При этом студент делает то, что ему кажется полезным и необходимым, но в то же время только в рамках своих полномочий.

Анализ опыта работы со студентами в последние годы показывает, что мышление молодого человека изменилось. Это отражается на приоритете своих личных целей над общественными. Отсюда можно сделать вывод – метод спуска административных директив больше не работает. Студент сам решает, что ему важно и необходимо. Он знает, что у него есть выбор. В этом смысле демократичность проявляется как нигде ясно, выражаясь в форме студенческого самоуправления.

Студенческое самоуправление – это целенаправленная деятельность студентов, одна из форм молодежной политики в Российской Федерации, направленная на создание условий, способствующих самореализации студентов в творческой и профессиональной сфере и решению вопросов в различных областях студенческой жизни.

Объединение, организация студенчества, направление их усилий на решение внутривузовских задач формирует огромный творческий, интеллектуальный, физический потенциал, неиспользованный до этого энергией студенчества, когда целое – больше любых составных его частей. Основной задачей администрации здесь становится создание условий для эффективной работы студенческого самоуправления, выстраивания диалога между студентом и ректором, проректором по УВР и любым другим сотрудником ВУЗа. Фактически необходимо вырастить себе партнера – тогда администрация сможет сконцентрироваться на решении хозяйственных и административных задачах, а органы студенческого самоуправления (ССУ) возьмут на себя решение проблем, которые эффективнее и быстрее решаются самими студентами.

Активное участие студента в самоуправлении позволяет проявить свои личностные качества, таланты и умения в творчестве, науке или спорте, развить новые компетенции, приобрести опыт в новых начинаниях, проявить инициативу и самое главное – найти свое дело, начать свой проект. Администрация получает мощную обратную связь от студентов, а значит и гибкость управления вузом. Студенческое самоуправление получает все необходимые полномочия и берет на себя ответственность за управление теми аспектами студенческой жизни, которые ориентированы на дополнение действий администрации в сфере работы со студентами. Таким образом, студенческое самоуправление становится частью системы управления вузом, органически включенной в нее [3].

С целью придания работе ССУ системного и целенаправленного характера, необходимо формирование не просто команды инициативных студентов, а студенческого объединения, с четкими целевыми ориентирами, соответствующей организационной структурой и корпоративной культурой.

Таким образом, можно сделать вывод, что на современном этапе развития студенчества стало возможным формирование организованных студенческих объединений, составляющих систему студенческого самоуправления. Основной задачей администрации вуза здесь становится создание условий для успешного функционирования органов ССУ, выстраивании диалога между студентами-активистами и сотрудниками образовательного учреждения.

В целом же, как было отмечено в статье, эффективное сосуществование органа студенческого самоуправления и администрации вуза, в каких бы формах оно не проявлялось, дает гарантию на успешное функционирование органов управления в образовании, и в частности воспитательных процессов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Власенко А.С. Некоторые вопросы Воспитания студенчества на современном этапе. М., 1987, С. 54.
2. Ищенко Т.В. Место студенчества в социальной структуре общества. Томск, 1970, С. 243.
3. Рабцун Н.В. «Работа со студентами как важнейший компонент государственной молодежной политики и место вуза в ее реализации»//Вестник КАСУ 2006. №3.
4. Роднова Т. «Хочешь изменить мир – начни с молодежи» // Наша Молодежь, № 5 (95), 1–15 марта 2015, С. 10.
5. Семашко А.Н. Художественные потребности студентов, пути и средства их формирования (Социально-эстетическое исследование): автореф. дис. ... канд. наук. Днепропетровск, 1969, С. 91.

6. Фирсина П.С. «Особенности студенчества как социальной группы» // Матер. V Междунар. студ. электронной науч. конф. «Студенческий научный форум».
7. Объявление о конкурсном отборе программ развития деятельности студенческих объединений образовательных организаций высшего образования (шифр 2014-ПСО) // Утверждено заместителем Министра образования и науки РФ В.Ш. Кагановым 25.10.2013.
8. «Патриотизм как национальная идея»// Наша Молодежь №10 (40), окт. 2012.
9. <http://www.gks.ru> Официальный сайт Росстатистики.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЦЕНЗИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ТВГУ)

Е.В. Громова, А.В. Демидова, магистранты I курса ИПО
ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Т.А. Голубева

Лицензия и аккредитация – это наиболее значимые документы для образовательных организаций, так как они дают право осуществлять образовательную деятельность. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» лицензирование образовательной деятельности трактуется как деятельность лицензирующих органов, а именно федерального органа исполнительной власти, по осуществлению функций контроля и надзора в сфере образования [2, с. 63]. Образовательная деятельность подлежит лицензированию в соответствии с Федеральным законом от 04.05.2011 № 99 «О лицензировании отдельных видов деятельности» с учетом особенностей, установленных статьей 91 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 [1; 2].

В Постановлении от 28.10.2013 г. «О лицензировании образовательной деятельности» определены правила лицензирования образовательной деятельности в отношении организаций, реализующих программы высшего образования; профессиональных образовательных организаций; российских образовательных организаций, которые расположены за пределами территории Российской Федерации и образовательных организаций, которые созданы на основании договоров Российской Федерации с иностранными государствами; иностранных образовательных организаций, реализующих образовательные программы на территории нашего государства [3].

В данном нормативном документе указывается, что лицензирование представляет собой процедуру установления соответствия предлагаемых учебным заведением условий осуществления образовательного процесса следующим условиям: «соблюдение строительных норм и правил, а также санитарных и гигиенических норм, наличие требуемых оборудованных учебных помещений и территорий, выполнение условий обеспечения медицинским обслуживанием работников и обучающихся, наличие учебных планов по заявленным специальностям, установление объемов учебной нагрузки, оснащенность учебного процесса, укомплектованность профессорско-преподавательского состава» [3].

Высшее учебное заведение, как и любое другое, получает право на ведение образовательной деятельности с момента получения лицензии. В Приложении к лицензии имеется перечень всех специальностей, по которым вуз получа-

ет право ведения образовательной деятельности. В приложении содержится информация о действующих филиалах вуза и реализуемых ими программах.

В ГБОУ ВПО «Тверской Государственный Университет» в 2012 г. проведено лицензирование 10 новых образовательных программ высшего образования. В соответствии с приказом Рособнадзора от 01.08.2012 г. № 964 университет получил право осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования: 010500.62 Математическое обеспечение и администрирование, информационных систем, 110500.62 Садоводство, 031600.68 Реклама и связи с общественностью, 033000.68 Культурология, 035100.68 Телевидение, 035800.68 Фундаментальная и прикладная лингвистика, 074100.62 Театроведение, 080100.68 Экономика, 080200.68 Менеджмент, 080300.68 Финансы и кредит [4].

С 2012 г. в вузе начали работать гимназические классы двух профилей: физико-математического и гуманитарного.

В 2014 г. в ТвГУ в соответствии с приказом Минобрнауки России от 08.07.2014 г. № 6 открыт филиал университета – Осташковский финансово-экономический колледж. В связи с этим в 2015 г. проведено лицензирование образовательных программ среднего профессионального образования по трем специальностям: 38.02.01 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям), 38.02.06 Финансы, 38.02.07 Банковское дело (УГСН 38.00.00 Экономика и управление [4, с. 4].

В 2015 г. Университетом подготовлено три пакета документов для переоформления приложения к Лицензии на право ведения образовательной деятельности в связи с изменением наименований образовательных программ, указанных в приложении к лицензии, и изменением перечня образовательных услуг, предоставляемых университетом [4, с. 5].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон Российской Федерации от 4 мая 2011 г. N 99-ФЗ «О лицензировании отдельных видов деятельности». URL: <http://rg.ru/2011/05/06/license-dok.html>. (дата обращения: 20.02.2016).
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: «Рид Групп», 2015. 112 с.
3. Постановление Правительства Российской Федерации от 28 октября 2013 г. № 966 г. Москва «О лицензировании образовательной деятельности». URL: <http://rg.ru/2013/10/31/postanovlenie-site-dok.html>. (дата обращения: 20.02.2016).
4. Белоцерковский А.В., Кожитов Л.В., Каплунов И.А., Катаускайте Л.А., Балыхин М.Г., Лиев А.А. Управление качеством образования в вузе. Тверь, 2013. 302 с.
5. Селезнева Н.А., Субетто А.И. Теоретико-методологические основы качества высшего образования: научный доклад. М., 2013.

ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Е.В. Громова, магистрант I курса ИПО
ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет», Тверь
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Т.А. Голубева

В условиях перехода к постиндустриальному обществу в Российской Федерации решается одна из важнейших задач – обеспечение непрерывного образования личности. [1, с. 8]. В связи с этим повышается роль дополнительного

образования детей, подростков и молодёжи, которое создает особые возможности для развития всей системы образования и обновления его содержания в соответствии с задачами развития государства.

Распоряжением Правительства РФ от 04.09.2014 г. утверждена «Концепция развития дополнительного образования детей». Она рассматривает дополнительное образование как «целенаправленный процесс воспитания, развития личности и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и информационно-образовательной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека и государства» и важный фактор повышения социальной стабильности общества и формирования у молодежи гражданских ценностей [4]. Целью Концепции является «обеспечение прав ребенка на развитие, личностное самоопределение и самореализацию, расширение возможностей для удовлетворения разнообразных интересов детей и их семей в сфере дополнительного образования, развитие инновационного потенциала государства» [2]. Концепция направлена на решение следующих актуальных задач в области дополнительного образования: повышение качества и доступности дополнительного образования; обновление его содержания в соответствии с социума; развитие инфраструктуры дополнительного образования; совершенствование нормативно-правовой базы; создание эффективной системы управления системой дополнительного образования детей; формирование условий для участия общественности в управлении сферой дополнительного образования детей.

Концепция определяет пути и механизмы решения существующих в дополнительном образовании проблем:

1) проблема межрегиональной и межмуниципальной дифференциации доступности образовательных услуг может быть решена посредством формирования системы государственных требований к качеству услуг дополнительного образования детей и внедрения механизмов поддержки организаций дополнительного образования, реализующих программы для детей в сельской местности;

2) за счет внедрения федеральных государственных требований к дополнительным профессиональным программам должна быть усовершенствована нормативная регламентация сферы дополнительного образования;

3) необходимо улучшить материально-техническое и методическое обеспечение системы дополнительного образования;

4) проблема недостатка квалифицированных педагогов может быть решена посредством повышения квалификации работающих педагогов и привлечения молодых специалистов в сферу дополнительного образования;

5) необходимо проведение соответствующей работы для внедрения механизмов поддержки дополнительного образования в семьях;

6) необходимо совершенствовать критерии и механизмы независимой оценки качества реализации дополнительных общеобразовательных программ и эффективности деятельности образовательных организаций.

Несомненно, реализация Концепции повысит значимость дополнительного образования детей и подростков и позволит обеспечить право каждого молодого человека на личностное развитие и профессиональное самоопределение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: «Рид Групп», 2015. 112 с.
2. Концепции развития дополнительного образования детей, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014г. № 1726-р. URL: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/06/Concepcia.pdf> (дата обращения: 15.02.2016).
3. План мероприятий на 2015–2020 годы по реализации Концепции развития дополнительного образования детей, утвержденный распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 апреля 2015 г. № 729-р. URL: <http://government.ru/media/files/XEzqJAkjpPP3kOzFNbbWar0PgqgX5AY.pdf> (дата обращения: 15.02.2016).
4. Распоряжение Правительства РФ от 04 сентября 2014 N 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей». URL: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/06/Concepcia.pdf> (дата обращения: 16.02.2016).

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Ф. Попова, магистрант I курса ИПО

Научный руководитель – канд. физ.-мат. наук, доц. С.Ю. Щербакова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В соответствии с социальными заказами общества в значительной мере изменились и ориентиры в системе образования. Наиболее востребованы работники, мотивированные на обучение в течение всей жизни, способные к самоорганизации и самообразованию, готовые самостоятельно решать проблемы и задачи в различных сферах профессиональной деятельности. Требования Федерального государственного стандарта начального общего образования [2] предусматривают формирование таких качеств личности, однако, следует отметить, что у большинства выпускников второго уровня обучения недостаточно сформировано умение самостоятельно учиться. Рассмотрим влияние проектной деятельности на качество образования в соответствии с современными требованиями и тенденциями.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» говорится: «качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающихся, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, требованиям, и потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [1].

Сегодня перед педагогами стоит приоритетная задача создать необходимые условия, обеспечивающие развитие активной инициативной, творческой личности, способной самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения и чётко планировать действия, эффективно сотрудничать в разнообразных по составу группах, быть готовыми осуществлять моделирование и конструирование на основе проектной деятельности [11]. Использование метода проектов позволяет осуществить деятельностный подход в обучении, а также успешно формировать у обучающихся универсальные учебные действия, которые определяются как способы деятельно-

сти, и по сути своей также являются умениями, связанными с самостоятельным осуществлением учебной деятельности [3].

Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; интегрироваться в группу участников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

По мнению А.Б. Воронцова, проблему формирования умения самостоятельно добывать новые знания в начальной школе пытаются решить в начальной школе через организацию проектной деятельности [6]. Метод проектов переживает второе рождение. Один из отечественных исследователей компетентностного подхода В.В. Сериков указывает на неразрывную связь компетентности и проектных методов: «Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность ученика, а умение решать проблемы. ... Речь идет о проекте решения жизненно значимой проблемы. Отсюда и название метода, обеспечивающего формирование компетентности, – проектный» [7]. Проект (деятельность) – это уникальная (в отличие от операций) деятельность, имеющая начало и конец во времени, и направленная на достижение определенного результата/цели, создание определенного, уникального продукта или услуги, при заданных ограничениях по ресурсам и срокам, а также требованиям к качеству [8]. По мнению Е.С. Полат, «метод проектов есть способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым, практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [5]. Метод проектов называют технологией, имея в виду его комплексность, т.к. реализация проекта предполагает использование совокупности разных методов: исследовательских, обучения в малых группах, мозгового штурма, дискуссии, ролевой игры, рефлексии и пр. Совокупность этих методов и составляет дидактическую систему, способную сформировать необходимые компетентности.

Проектная деятельность выступает как эффективное условие повышения качества образовательной деятельности.

Реализация государственного стандарта определяется качеством образовательной деятельности, которая сопровождается процедурами оценивания, контроля, мониторинга. Контроль качества применяется для обозначения, как правило, внешних процедур оценки качества, ориентированных на достижение некоторого ожидаемого уровня качества. Мониторинг качества подразумевает процессы непосредственной оценки или отслеживания тех или иных критериев или индикаторов качества, определяет уровень качества образования. Следует различать внешнюю и внутреннюю системы оценки качества образовательного процесса. «Внешняя система оценки образовательного процесса представлена государственными институтами лицензирования, аттестации и аккредитации учебных заведений и сертификации определенных компонентов профессионального образования. Внутренняя система оценки образовательного процесса организуется в образовательных учреждениях в форме итоговой и поэтапной аттестации (самоаттестации) обучаемых, в системах оценки абитуриентов, системах психодиагностики и социодиагностики в учебных заведениях, а также в

системах самооценки и самоаттестации учебных заведений и их подразделений [9]. Информация о состоянии качества образовательного процесса рассматривается не только как инструмент управления, но и как средство воспитания его субъектов на основе актуализации личностных, групповых и организационных смыслов образовательной деятельности» [10].

Учитывая комплексный характер проектной деятельности и возможность ее использования в начальных классах, можно предположить, что организация проектной деятельности позволит успешно формировать у обучающихся универсальные учебные действия, в частности, коммуникативные способности. Убедиться в этом позволяют диагностические методики «Рукавички» Г.А. Цукерман, «Дорога к дому» и «Ковер» Р.В. Овчаровой. Использование метода проектов делает учебный процесс творческим, сжатым, а ученика – раскованным, целеустремленным, способным к групповой и индивидуальной рефлексии. Обязанностью учителя является подготовка всех обучающихся к сильной для него, но обязательно активной познавательной деятельности [4].

Для эффективного управления, принятия обоснованных решений по управлению качеством образования на уровне школы необходимо обладать надежной и достоверной информацией о ходе образовательного процесса. Мониторинг, проводимый РЦОКО в 4-х классах, показал, что обучающиеся МОУ «Тверская гимназия №8» освоили образовательную программу и имеют следующие результаты (рис. 1).



Рис. 1. Результаты мониторинга образовательных достижений учащихся 4-х классов 2014–2015 уч. год.

Анализируя полученные результаты внешней оценки, можно заметить, что требования к уровню освоения образовательной программы выполняются. Так, программа по русскому языку освоена на уровне 92%, по математике –

89%, смысловое чтение – 98 %. Это в среднем выше аналогичных результатов по региону в целом. Подобная информация может рассматриваться как инструмент управления для составления учебных программ и методики проведения коррекционной работы.

Интересно проследить, как же привыкают эти обучающиеся к следующему уровню обучения. Психологи МОУ «Тверская гимназии №8», изучая вопросы адаптации школьников, отметили, что пятиклассники легко адаптируются к среднему звену, хотя некоторые испытывают тревожность. Изучая, качественные характеристики особенностей развития учебной мотивации (анкеты обучающихся) на вопрос: «почему ты хочешь учиться в гимназии?» наиболее предпочитаемыми были следующие ответы: 1) «Хочу самостоятельно справиться с трудностями и решать сложные задачи» ответили обучающиеся 5-а (71,4%) % и 5-б (59,4%); 2) «Нравится общаться со школьными друзьями» 5-а (30,6%) % и 5-б (42,9%). Ответы ребят подтверждают, что коммуникативная составляющая учебного процесса для них очень важна. Опыт, полученный в результате организации проектной деятельности, помог обучающимся адаптироваться в новых условиях и выстроить взаимоотношения в коллективе. Участвуя в проектах, школьники учатся решать проблемы, становятся интеллектуально развитыми, уверенными в своих силах, у них исчезает страх перед неизвестными ранее задачами, страх перед недостатком знаний, к ним приходит понимание того, что значит «научиться учиться».

Анализ результатов мониторинга образовательных достижений и анкет обучающихся показал, что проектная деятельность имеет мотивирующее воздействие, способствует развитию интеллектуальных и творческих способностей обучающихся, формирует личностные качества – умение работать в коллективе, брать на себя ответственность за принятые решения, анализировать результаты деятельности, развивает коммуникативные способности. Результаты мониторинга и опрос обучающихся подтвердили посылку, что проектная деятельность является эффективным условием повышения качества образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ. М.: Эксмо, 2014 г. 208 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ министерства образования и науки РФ от 22.12.2009 г. М.: Просвещение, 2010 г. 31с.
3. Воронцов А.В. Проектная задача как прообраз проектной деятельности в начальной школе//Начальная школа все для учителя! М.: Основа, 2013. №3. С. 6–7.
4. Коньшева Н.М. Проектная деятельность школьников. Современное состояние проблемы //Начальная школа 2006 г. №1. С. 17–28.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2002, с. 64–110.
6. Пособие для учителя/ Проектные задачи в начальной школе под редакцией А.Б. Воронцова. М.: Просвещение, 2011. 176 с.
7. Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 226 с.
8. Педагогический словарь / Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. [Электронный ресурс]. URL: <http://slovo.yaхy.ru/87.html> (дата обращения: 27.01.16).

9. Степаненко И.В., Позднякова И.Р. Критерии оценки качества образовательного процесса в вузе // II общерос. студ. электронная науч. конф. «Студенческий научный форум», 15–20 февраля 2010 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rae.ru/forum2010/16/73> (дата обращения: 27.01.16).

10. Л.Н. Сахьянов Управление качеством образовательного процесса как педагогическая проблема [Электронный ресурс]. URL: <file:///C:/Users/%D0%9D%D0%B8%D0%BA%D0%B8%D1%82%D0%B0/Downloads/upravlenie-kachestvom-obrazovatel'nogo-protsessa-kak-pedagogicheskaya-problema.pdf>(дата обращения: 27.01.16).

11. Бех Л.В. Проектная деятельность дошкольных работников в процессе повышения квалификации как условие обеспечения качества образования/ URL: <http://www.dissercat.com/content/proektnaya-deyatelnost-doshkolnykh-rabotnikov-v-protsesse-povysheniya-kvalifikatsii-kak-uslo#ixzz417KKBXgK>Режим доступа: (дата обращения 25.02.16).

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОВЕРОК СОБЛЮДЕНИЯ ТРЕБОВАНИЙ ПО ВЕДЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮРИДИЧЕСКИХ ЛИЦ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ ТВЕРСКОЙ ОБЛАСТИ

А.С. Судник, магистрант I курса ИПО

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Т.А. Голубева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Каждая образовательная организация, помимо прохождения процедур лицензирования и переоформления лицензий, проходит и ряд проверок на соблюдение требований по ведению образовательной деятельности, в ходе которой могут быть выявлены (или не выявлены) соответствующие нарушения. Предметом данных проверок являются сведения о фактическом состоянии дел в образовательной организации. На каждый календарный год Министерство образования Тверской области издает Приказ «Об утверждении плана проведения плановых проверок юридических лиц на 20__ г.», к которому прилагается перечень проверяемых юридических лиц и индивидуальных предпринимателей [5].

В статье представлены результаты проверок Министерства образования Тверской области, находящиеся в открытом доступе. На рис. 1 представлена динамика количества плановых проверок за период с 2011 по 2016 гг. Как видим, количество проверок увеличилось в 2012 г. в связи с вступлением в силу Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1].

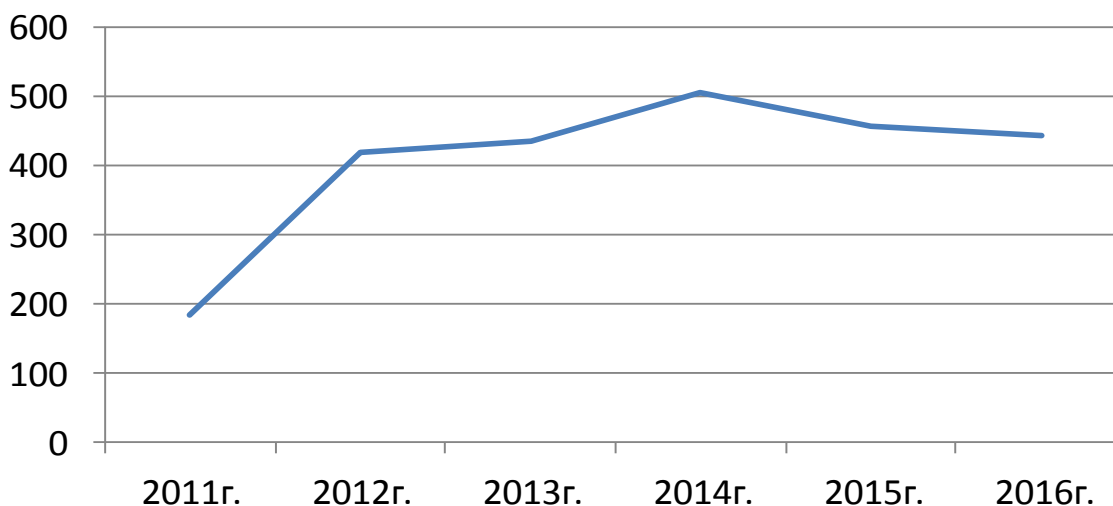


Рис. 1. Динамика количества плановых проверок Министерства образования Тверской обл.

Проверки различаются тематикой, целями и задачами, формами, методами и методикой, графиком и сроками их проведения. Обобщая сказанное, проверки можно классифицировать следующим образом: плановые документарные/выездные проверки, внеплановые документарные/выездные проверки.

Для каждого учреждения, в отношении которого планируется проводить проверку, издается приказ Министерством образования Тверской области «О проведении проверки». В приказе указывается полное название организации и место ее нахождения, назначается уполномоченный на проведение проверки, указываются задачи, сроки и правовые основания ее проведения, составляется перечень документов, предоставление которых необходимо для достижения целей и задач проведения проверки.

Руководитель образовательного учреждения (или иной уполномоченный представитель) обязан в ходе проведения проверки создать все необходимые условия для должностного лица, курирующего проверку, предоставить доступ к документам и материалам образовательного учреждения, не препятствовать исполнению проверяющими своих полномочий. В противном случае руководитель образовательного учреждения (или иной уполномоченный представитель) несет ответственность за нарушение законодательства Российской Федерации в области образования за необоснованное препятствие (или уклонение) осуществлению мероприятий по контролю и надзору [4].

По окончании проверки Министерством образования Тверской области составляется «Акт проверки», в котором делается отметка о выявлении (не выявлении) нарушений обязательных для исполнения требований по ведению образовательной деятельности. На рис. 2 показано соотношение количества проведенных проверок к количеству организаций, ведение образовательной деятельности которых проводится с нарушениями (рис. 2).

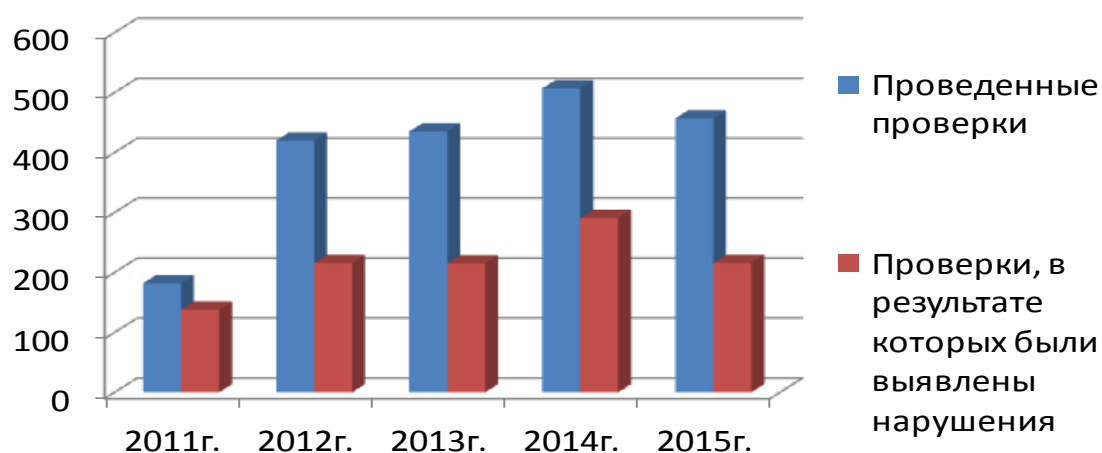


Рис. 2. Соотношение проведенных проверок к организациям, ведение образовательной деятельности которых проводится с нарушениями.

На основании Акта проверки составляется Письмо-уведомление «О результатах проверки», а в случае, если были обнаружены соответствующие нарушения, к Письму прилагается Предписание «Об устранении нарушений» с полным их перечнем. В данном Предписании указывается срок по принятию мер для устранения выявленных нарушений и указывается срок предоставления

отчета об исполнении Предписания в Министерство образования Тверской области. Неисполнение Предписаний Министерства образования в указанный срок влечет ответственность, установленную законодательством Российской Федерации [4]. Например, в ходе плановой выездной проверки МДОУ «Детский сад №XX» главным специалистом-экспертом отдела управления надзора и контроля в сфере образования Министерства образования Тверской области, было выявлено нарушение лицензионных требований при осуществлении образовательной деятельности. На момент проверки было установлено, что образовательная деятельность данного детского сада осуществлялась при отсутствии санитарно-эпидемиологического заключения. Это явилось нарушением: части 1 ст. 12 Федерального закона от 04.05.2011 №99-ФЗ «О лицензировании отдельных видов деятельности» [2]; подпункта «ж» пункта 6 Положения о лицензировании образовательной деятельности, утвержденного постановлением Правительства РФ от 28.10.2013 №966 [3]. На основании выявленных нарушений главным специалистом-экспертом был составлен протокол «Об административном правонарушении». Протокол и документы, прилагаемые к нему, были переданы в суд. Мировой судья постановил «признать заведующего МДОУ ДС №XX, как должностное лицо, виновным в совершении административного правонарушения и назначить наказание в виде предупреждения». В данном случае заведующий понес мягкое наказание, но никогда не стоит надеяться на случай, согласно ст. 19.20 КоАП РФ наказание за совершение административного правонарушения: наложение штрафа в размере от 1.000 до 500.000 руб.; отстранение от должности от 1 года до 3 лет [4].

В 2014 г. по одному из учреждений Тверской области по итогам проверки приказом Министерства образования был запрещен прием учащихся в образовательное учреждение.

Управлением надзора и контроля в сфере образования Министерства образования Тверской области за период 2011–2015 гг. проведено более 2000 проверок соблюдения законодательства Российской Федерации в организации учета, выдачи и хранения документов государственного образца об образовании, уровне квалификации. Результаты проведенных проверок свидетельствуют о недостатках в работе муниципальных органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, образовательных учреждений и учреждений начального и среднего профессионального образования [5].

На рис. 3 показано соотношение количества организаций, которым было выдано обязательное для исполнения предписание об устранении выявленных нарушений к количеству организаций, которым по результатам проверок был составлен и направлен в суд Протокол «Об административном правонарушении». Среди наиболее часто встречаемых грубых нарушений соблюдения требований по ведению образовательной деятельности во всех образовательных учреждениях следует назвать: осуществление образовательной деятельности без лицензии; непереоформление лицензии на осуществление образовательной деятельности; нарушение лицензионных требований и условий; нарушение законодательства Российской Федерации в области образования; несоответствие отдельных локальных актов федеральному законодательству в сфере образова-

ния; нарушение порядка приема детей в образовательное учреждение; несоответствие расписания занятий, регламентирующего организацию образовательного процесса в образовательном учреждении, учебному плану и др.

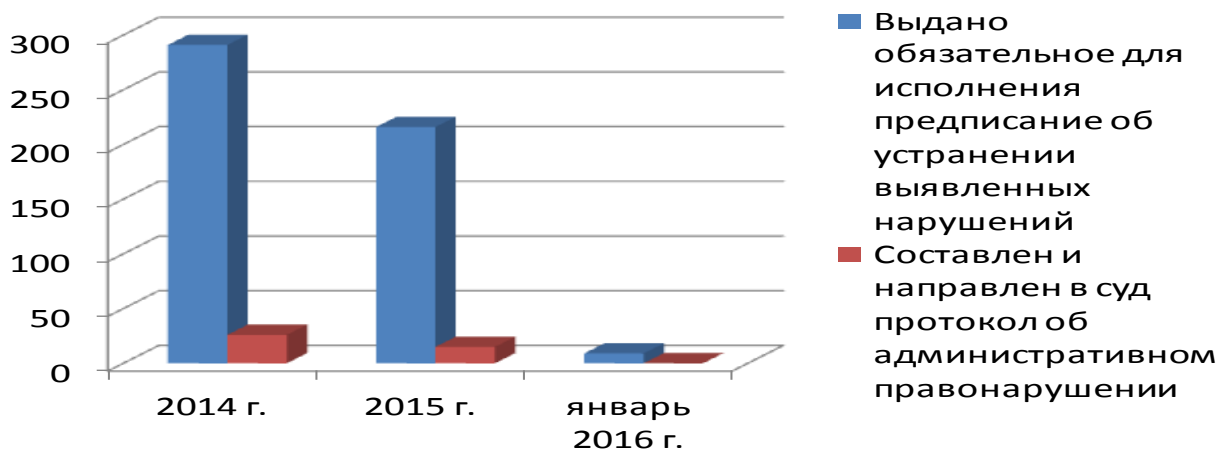


Рис. 3. Соотношение организаций с предписанием к организациям с направлением в суд Протокола «Об административном правонарушении».

В учреждениях начального, основного и среднего общего образования встречаются нарушения, связанные с выдачей дубликата документов государственного образца. Например, в случае утраты аттестата выдача дубликата осуществлялась при отсутствии документов, подтверждающих факт утраты (справки из органов внутренних дел, пожарной охраны, объявления в газете и др.).

В учреждениях начального и среднего профессионального образования в 2011–2015 гг. встречались нарушения так же связанные с выдачей документов. Например, осуществлялась выдача документов государственного образца об уровне образования и (или) квалификации по образовательным программам, не прошедшим государственную аккредитацию, а в личных делах выпускников отсутствовали копии выданных документов об образовании.

Так же в ходе проверок были выявлены нарушения «Закона об образовании» РФ связанные с незаконным взиманием ежемесячной родительской платы за обучение детей в рамках основной образовательной деятельности [1; 5].

Конечно, самый действенный способ избежать отрицательного результата проверки – это соблюдать требования по ведению образовательной деятельности, но также немало важно и придерживаться правил этики. Честность, вежливость, открытость, стремление к улучшению работы образовательного учреждения, а так же признание того, что важнейшим приоритетом образовательной политики являются интересы и благополучие обучающихся и воспитанников могут не допустить доведения негрубого нарушения, выявленного в ходе проведения проверки, до суда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации».
2. Федеральный закон от 04.05.2011 №99-ФЗ «О лицензировании отдельных видов деятельности».
3. Положение о лицензировании образовательной деятельности, утвержденного постановлением Правительства РФ от 28.10.2013 №966.

4. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 № 195-ФЗ (ред. от 15.02.2016, с изм. от 17.02.2016).
5. <http://www.edu-tver.ru/>

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫМ ДОШКОЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

Т.В. Отто, Е.А. Патрушева, Л.В. Козлова, магистранты I курса ИПО
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Т.А. Голубева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Развитие системы образования в целом, и дошкольного в частности, напрямую зависит от условий деятельности и эффективного управления конкретным образовательным учреждением, а также от экономических и ментальных (традиционных) условий территории, на которой он расположен, их реальных ресурсов развития.

В науке термин «управление» трактуется с трёх позиций: действие, воздействие, взаимодействие. Во-первых, управление определяется как деятельность (В.С. Лазарев, Поташник, и др.). Это определение важно с точки зрения ориентированности в определении предметного результата. Но оно не акцентирует внимание на изменение в ходе этой деятельности субъектного опыта участников образовательного процесса [2; 3]. Во-вторых, управление рассматривается как воздействие одной системы на другую, одного человека на другого или группу (Л.Б. Ительсон, А.А. Орлов, Н.С. Сунцов, Н. Д.Хмель и др.). Здесь управление рассматривается как целенаправленное воздействие субъекта на объект, и активность признаётся только за управляющим, а управляемый воспринимается как пассивный исполнитель [4; 5; 6; 7]. В-третьих, управление есть взаимодействие субъектов (В.И. Зверева, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.). Его суть состоит в неразрывности прямого и обратного воздействия. Такое понимание управления предполагает взаимное изменение управляющих и управляемых [8; 9; 11].

В дошкольных образовательных учреждениях (далее ДОО) на сегодняшний день создана традиционная трехуровневая структура управления коллективом с преобладанием демократического стиля управления и административных методов, которые способствуют стабильному функционированию учреждения. Человеческий фактор при этом является ведущим. Важно умение руководителя быстро реагировать на происходящие в социуме изменения и внедрять в практику своей работы новейшие достижения в области управления.

Изменения в систему управления ДОО вносятся в соответствии с Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, который определил дошкольное образование как уровень общего образования [1]. Этим законом закреплено право всех участников образовательных отношений принимать участие в управлении организацией, осуществляющей образовательную деятельность. Их мнение учитывается «при принятии локальных нормативных актов, затрагивающих права обучающихся и работников» [1]. Это право позволяет обоснованно выбирать эффективные технологии управле-

ния дошкольным образовательным учреждениям (ДОУ), избегать устаревших и малоэффективных подходов к принятию управленческих решений.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», к компетенции образовательной организации относятся: разработка и принятие правил внутреннего распорядка обучающихся, правил внутреннего трудового распорядка и иных локальных нормативных актов; материально-техническое обеспечение образовательной деятельности; установление штатного расписания; разработка и утверждение образовательных программ; разработка и утверждение по согласованию с учредителем программы развития; прием обучающихся в образовательную организацию; организация научно-методической работы, обеспечение создания и ведения официального сайта образовательной организации в сети «Интернет» [1].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» предъявляет требования к информационной открытости образовательной организации посредством размещения информации о деятельности образовательной организации в информационно-телекоммуникационных сетях, в том числе на официальном сайте образовательной организации в сети «Интернет».

На основании информации официальных сайтов ряда дошкольных образовательных учреждений произведен анализ состояния управленческой системы на соответствие требованиям Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» [12; 13].

Анализ показал, что, управление ДОУ осуществляется на основании федеральных нормативно-правовых документов в сфере дошкольного образования, а также локальных актов ДОУ. Нормативно-методическое обеспечение деятельности представлено следующими документами: лицензия на осуществление образовательной деятельности, устав, программа развития ДОУ, основная общеобразовательная программа. Сделан вывод о том, что данная информация приводится в соответствие с требованиями ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В то же время на официальных сайтах имеются устаревшие документы (в том числе: лицензии, уставы и положения), некоторые обязательные документы отсутствуют (например: лицензии).

Следовательно, система управления ДОУ в настоящее время должна быть приведена в соответствие с требованиями Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: <http://www.assessor.ru/zakon/273-fz-zakon-ob-obrazovanii-2013/> (дата обращения: 24.02.2016).
2. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе. М.: ЦПО, 2008.
3. Поташник М.М. Управление развитием школы: Пособие для рук. общеобразоват. учреждений. М., 1995. 217 с.
4. Ительсон Л.Б. Лекции по общей психологии. М.: АСТ, Мн.: Харвест, 2002.
5. Орлов А.А., Агафонова А.С. Введение в педагогическую деятельность: практикум, 2004.
6. Сунцов Н.С. Управление общеобразовательной школой вопросы теории и практики: вопросы теории и практики. М.: Педагогика, 1982.
7. Хмель Н.Д. Педагогический процесс как объект профессиональной подготовки учителей: учеб. пособие. Алма-Ата: Мектеп, 1984.

8. Зверева В.И. Как сделать управление школой успешным. М.: Педагогический поиск, 2004.
9. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. М.: Новая школа, 2001. 320 с.
10. Поздняк Л. В. Теоретические основы управления современным дошкольным учреждением // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2006. № 3. С. 23–36.
11. Шамова Т.И. .М. Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н. Управление образовательными системами: учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 384 с.
12. <http://mbdou4.twsite.ru/> (дата обращения: 04.03.2016).
13. http://ds_ruchek.a2b2.ru/documents/ (дата обращения: 04.03.2016).

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ КОМАНДООБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

А.Е. Шиманский, магистрант I курса ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – д-р психол. наук, проф. А.Л. Сиротюк

Один из наиболее критически важных аспектов команды состоит в том, что она должна быть в состоянии достичь результатов, которые превышали бы сумму вкладов ее членов ($2 + 2 = 5$).

П. Веллингтон (1927 г.р.)

В эпоху стремительно развивающихся технологий, невозможно быстро скопировать и перенести в новые условия интеллектуальный ресурс и эффективность взаимодействия участников любого образовательного процесса. В данном случае командообразование может выступить реальным средством повышения эффективности качества образования и достижения конкурентных преимуществ любой образовательной организации на рынке труда.

Командообразование (от англ. «team building») – построение команды) берет свои истоки ещё со времен охоты на мамонтов, строительства египетских пирамид и набегов татаро-монгольского ига на Русь.

Игры и мероприятия на командообразование, сделавшие армию Александра Македонского величайшей в мире, до сих пор используются в социально-психологических тренингах. 300 спартанцев, вооруженных мечом и прикрытые щитом товарища слева, смогли остановить тысячи воинов, в первую очередь, благодаря командному духу.

Российский реформатор Петр I использовал командообразование в армии, в государственном управлении, в строительстве и в промысле.

Современными примерами командной работы являются полет человека в космос, работа подразделений ОМОН (Отряд милиции особого назначения), СОБР (Специальный Отряд Быстрого Реагирования), соревнования в командных видах спорта, командные игры «КВН», «Форд Боярд», «Что? Где? Когда?» и т.д. Например, командной является работа механиков по замене колес на чемпионатах мира по кольцевым автогонкам «Формула-1». За время гонок колеса меняются 10 раз. 15 лет назад смена колес осуществлялась за 7–9 секунд. На чемпионате мира 2014 г. смена колес на машине проводилась менее чем за 2 секунды (!). Такое сокращение времени стало возможным только за счет совершенствования командной работы специалистов. На соревнованиях механики

работают по трое: один с гайковертом, второй убирает старое колесо, а третий уже стоит наготове с новым. При этом первый еще не успел отпрыгнуть с отвинченной гайкой, а второй уже должен тянуть руки к старому колесу, чтобы его снять. Не успел он сделать шаг в сторону, как третий уже должен начать нести новое колесо к машине. До мелочей отработана расстановка всех троих около машины: кто, и где должен стоять, чтобы было удобно работать и не мешать остальным [5].

Основателем концептуальных основ командообразования считается Э. Мэйо (1880–1949), который в результате экспериментальных исследований, начатых в 1927 г., обнаружил, что на производительность труда оказывает влияние система факторов [3]: проявление интереса и внимания со стороны руководителя сотрудникам организации; взаимоотношения между руководителем и подчиненными; рабочие нормы; культура рабочего места; эффективность коммуникаций; лидерские способности; способность быть подчиненным; мобилизация сил и степень раскрытия внутренних резервов.

При этом забота и поддержка со стороны руководителя даже более важны, чем физические условия труда. Отсутствие навыков по одному или нескольким измерениям может блокировать работу в команде.

В концептуальные основы командообразования свой вклад внесли и другие ученые: Р.М. Белбин (1926 г.р.) показал, что четкое ролевое распределение многократно повышает эффективность деятельности команды [1; 2]; иерархия человеческих потребностей А. Маслоу (1908–1970 г.) используется для изучения мотивации команд [12]; Д. Эдейр (1934 г.р.) обосновал теорию лидерства и выявил основные лидерские функции, которые приведут команду к успеху [11]; Д. МакГрегор (1906–1964) зафиксировал четыре важные и неотъемлемые стадии, через которые проходит каждая команда, и сформулировал принципы «горячей плиты» [14]; К.Ц. Левин (1890–1947) создал концепцию групповой динамики [11]; У. Шутц (1925–2002) разработал теорию межличностных отношений и психологической совместимости (три фактора межличностных отношений – включенность, контроль, влияние – определяют большинство ситуаций человеческого взаимодействия) [8; 9; 10].

Считается, что первый детальный тренинг по командообразованию был разработан в 50-х годах прошлого века офицером французской армии Д. Гебертом (1875–1957), который назвал его «натуральным» методом физической подготовки солдат. В дальнейшем его метод получил название «веревочный курс» или «курс Геберта» [3]. В программу веревочного курса входят упражнения, которые могут быть выполнены только командой в результате интеллектуального, физического или психологического взаимодействия. Ключевым результатом является развитие доверия, инициативы, взаимодействия, навыков решения проблем и конфликтов, лидерства, позитивного отношения к принятию риска; рост самооценки, сплоченности и командного духа [3]. Однако, судя по методичке «Подготовка красного командира», изданной в 1924 г., упражнения на командообразование намного раньше использовались при подготовке командиров Красной армии. Например, в методичке описано упражнение «Падение на доверие с крыши сарая на руки других командиров отряда».

В 50–60-х гг. прошлого века в США веревочный курс использовали для подготовки американских рейнджеров, готовящихся к ведению боевых действий во Вьетнаме. Японцы добавили в программу корпоративную составляющую для формирования командного духа и единения.

В 60–70 гг. XX в. методы командообразования начали адаптировать к бизнесу, а в 20-х гг. XXI в. – к образованию.

Понятия «команда», «командная работа (работа в команде)», «командообразование» в настоящее время наиболее разработаны в образовательном менеджменте, и связаны особыми психологическими и структурными характеристиками сотрудников, позволяющими организовать их эффективное взаимодействие для достижения поставленных задач.

Следует различать понятия «группа» и «команда».

Группа – это общность людей с личностными контактами, эмоциональными отношениями, симпатиями и антипатиями, групповыми ценностями, установками и правилами поведения [4].

Команда более сложная структура по сравнению с группой, требующая постоянных усилий по поддержанию функционирования.

Команда – это эффективно действующая общность взаимозависимых единомышленников с дополняющими друг друга навыками, объединённых общей целью, ценностями, ответственностью [6].

Командная работа – это: организационная культура; способность устанавливать взаимоотношения с коллегами таким образом, чтобы совместными усилиями эффективно выполнять поставленные задачи; умение общаться и налаживать конструктивный диалог с любым членом команды (слушать, слышать, задавать вопросы, аргументировано убеждать, корректно критиковать и принимать критику без обид, давать обратную связь, относиться уважительно, делиться информацией и опытом); поддерживать, помогать, предлагать и не стесняться принимать помощь; ошибаться, признавать свои ошибки и принимать чужую точку зрения; доверять, быстро адаптироваться, априори доверяя партнёрам и полагаясь на их надёжность; соблюдать сроки, устойчиво и равномерно работать по графику; соблюдать договорённости, выполнять принятое командой решение, даже если оно расходится с личным мнением.

Руководитель команды должен владеть обязательными лидерскими качествами и умениями: координировать команду, создать благоприятный климат в команде, помогать членам команды советами, разрешать конфликты, докладывать о результатах, представлять команду за ее пределами, вести переговоры в интересах команды [6]. Кроме того, *руководство командой* – это: делегирование полномочий; управление эмоциями и амбициями; абстрагирование от личных симпатий/антипатий; отказ от интриг и деструктивных действий; постановка командного результата выше личного.

При формировании команды следует учитывать целый ряд факторов, например, таких как национальные ценности, традиции общества, гендерные отличия, характер выполняемых задач и т.д. Так, основой западного понимания формирования команды является достижение цели, а специфику восточного понимания дополняет причастность к команде (идентичность), хорошие взаи-

моотношения друг с другом и четкое распределение ролей/статусов (иерархия) [6]. На Западе командообразование состоит из трех равноправных этапов: подготовка, активная часть и анализ; в России, в основном, из активной части [3].

Особая потребность в создании педагогических команд существует: в коллективах, неспособных к реализации задач, поставленных перед современным образованием; в коллективах с низкой эффективностью деятельности; в коллективах, утративших творческий потенциал; в коллективах, в которых присутствуют явные признаки нездорового климата [5].

К симптомам «болезни» педагогического коллектива можно отнести: закрытость и нетерпимость к коллегам; преобладание соперничества над сотрудничеством; склонность к постановке диагнозов, как отдельным сотрудникам, так и руководителю учреждения; наличие и поддержание таинственности и секретов в коллективе; срочность выполнения заданий (принцип «тушения пожаров»); усталость от повседневной «текучки» и перегруженности; неправильное распределение функций в коллективе; неправильная оценка руководителям деятельности подчиненных; неправильная система мотивации сотрудников; несогласованность работы руководителей учреждения; несогласованность работы подразделений учреждения [12].

Создание команды необходимо также при условии, если [12]: руководитель хочет найти дополнительные нематериальные ресурсы для повышения эффективности деятельности сотрудников; руководитель хочет повысить творческую активность сотрудников; появилась необходимость изменения организационной культуры, норм и правил поведения; личные цели сотрудников начинают преобладать над общими целями учреждения; непонимание сотрудниками того, что на данный момент происходит в учреждении.

Можно выделить следующие *типы команд* [7]:

Проектная команда. Это многофункциональная группа, в которой могут работать специалисты различных направлений, если это необходимо для реализации проекта. Для того чтобы выполнить проект, все члены команды должны тесно сотрудничать друг с другом. Обычно такие команды расформируются по завершении проекта. В профессиональной деятельности один проект может сменяться другим, а значит, члены команды могут работать многие годы.

Команда по оперативному решению задачи. Их можно назвать целевыми командами, оперативными группами. Обычно это кратковременные группы. Квалификация членов команды связана со спецификой выполняемого задания: их привлекают для совместного изучения сложных или критических ситуаций, для выработки рекомендаций и их внедрения.

Команда по вопросам усовершенствования. Как ясно из названия, эти команды занимаются оптимизацией процесса профессиональной деятельности.

Команда управления. В некоторых учебных заведениях их называют управленческими командами. Но если каждый член администрации просто четко выполняет свои обязанности и не выходит за рамки их выполнения, то это еще не команда.

Таким образом, командная работа – это: организационная культура; способность устанавливать взаимоотношения с коллегами таким образом, чтобы

совместными усилиями эффективно выполнять поставленные задачи; умение общаться и налаживать конструктивный диалог с любым членом команды (слушать, слышать, задавать вопросы, аргументировано убеждать, корректно критиковать и принимать критику без обид, давать обратную связь, относиться уважительно, делиться информацией и опытом); поддерживать, помогать, предлагать и не стесняться принимать помощь; признавать свои ошибки и принимать чужую точку зрения; доверять, быстро адаптироваться, априори доверяя партнёрам и полагаясь на их надёжность; соблюдать сроки, устойчиво и равномерно работать по графику; соблюдать договорённости, выполнять принятое командой решение, даже если оно расходится с личным мнением.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белбин Р.М. Типы ролей в командах менеджеров. М.: Нипро, 2003. 232 с.
2. Бехтерев В.М. Избранные работы по социальной психологии. М.: Наука, 1994. 400 с.
3. Исхакова М.Г. Тимбилдинг: раскрытие ресурсов организации и личности. СПб.: Речь, 2010. 256 с.
4. Конюхов Н.И. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы. М.: РАГС, 1994. 182 с.
5. Направления личностного роста. URL: <http://www.samopoznanie.ru>.
6. Поляков А. Командообразование и навыки командной работы. URL: <http://www.eventcons.r>.
7. Светенко Т.В., Галковская Г.В. Инновационный менеджмент в управлении школой М.: АПКиППРО, 2009. 92 с.
8. Шутц У. Глубокая простота. Основы жизненной философии. М.: Азбука, 2007. 248 с.
9. Шутц У. Радость. Расширение человеческого сознания. М.: Эксмо, 2003. 256 с.
10. Шутц У. Совершенная ясность. Харьков: Гуманитарный центр, 2004. 276 с.
11. Эйдер Д. Не боссы, но лидеры. Лестница успеха. М.: Фаир-пресс, 2004. 184 с.
12. Belbin team roles. URL: <http://www.belbin.com>.
13. Maslow A.H. Motivation and Personality. New York: Harpaer & Row, 1954. 165 p.
14. McGregor D. Download The Human Side of Enterprise. New York: McGraw-Hill, 1960. 224 p.

ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ООО

М.С. Батяева, магистрант II курса ИПО

ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»

Научный руководитель – канд. физ.-мат. наук, доц. С.Ю. Щербакова

Проблема формирования управленческой компетенции учителя математики и учителя вообще, напрямую зависит от новых социальных запросов современной системы образования. Основной целью образования в школе становится обеспечение общекультурного, личностного и познавательного развития обучающихся, результатом которого становится овладение такой ключевой компетенцией, как умение учиться.

Создание условий для становления творчески мыслящей личности обучающегося – проблема, оказывающая непосредственное влияние на успешное функционирование школы и всей системы образования в целом. Успешное решение этой задачи в значительной степени зависит от управленческой деятельности учителя и подлежит исследованию не как проблема соотношения и со-

подчинения, а как проблема взаимодействия многих субъектов образовательного пространства, самостоятельных в пределах своих полномочий [6].

Следует отметить, что для эффективного управляющего педагогического воздействия полнота и достоверность своевременно полученной информации о состоянии образовательного процесса имеют принципиальное значение в реализации учителем функции управления. Основным инструментом получения управленческой информации является многоаспектный мониторинг. Теория и практика педагогического мониторинга и оценки знаний исследовались в работах Г.С. Ковалевой, В.А. Кальней, И.И. Логвинова, И.И. Кулибабы, М.В. РыжакOVA, О.А. Татура, И.И. Трубиной, С.Е. Шишова, и др. [3, 4, 5].

В нашем исследовании будем опираться на следующее определение понятия мониторинга. Мониторинг – это целенаправленное, специально организованное, непрерывное слежение за изменениями основных параметров качества образования в целях своевременного принятия адекватных управленческих решений по коррекции образовательного процесса и созданных для него условий на основе анализа, оценки и интерпретации собранной информации и педагогического прогноза [7].

Переход к рыночным отношениям и новая ситуация в политической и экономической жизни страны привели к необходимости использования основных принципов и положений менеджмента в различных сферах, в том числе и в образовании. Это обусловлено тем, что методологические основы любой управленческой практики вообще базируются на общих принципах и постулатах теоретического менеджмента. (В. Зигерт, Л. Ланг и др.) [1].

В настоящее время, возникает возможность при решении образовательных задач активно и целенаправленно применять новые формы и методы теории управления. Рассматривая общие вопросы управления, исследователи (Л.А. Бызов, Э. Деминг, Е.В. Яковлев и др.), используют различные подходы, такие как информационный, процессный, ситуационный, системный и т.д. [2]. В формировании управленческой компетенции учителя математики необходимо рассмотреть возможность применения ситуационного подхода.

Ситуационный подход представляет собой способ управленческого мышления, когда в общем процессе образования выделяются ситуации, в отношении которых разрабатывается программа действий. В этом случае главным элементом образования является ситуация. Далее под ситуацией будем понимать совокупность характеристик объектов и связей между ними, которые состоят из постоянных и причинно-следственных отношений (событий и процессов). В определенном смысле это означает, что ситуация представляем собой информационно-логическую модель системы [2].

Ситуационный подход предполагает выполнение следующих действий (например, управленческих): 1). Ознакомление участников образовательного процесса со способами управления, индивидуального и группового поведения, реализации подходов решения педагогических проблем. 2). Правильная интерпретация создавшихся ситуаций. Верное определение факторов, являющихся наиболее важными в данной ситуации, и ожидаемого эффекта от изменения компонентов ситуации. 3). Предвидение как положительных, так и отрицатель-

ных последствий от применения разных способов, подходов. 4). Обеспечение соответствия конкретных методов конкретным ситуациям, обеспечение достижения целей образовательного учреждения самым результативным путем в условиях существующих обстоятельств. Главное требование ситуационного подхода – четкое определение признаков и границ ситуации, разработка программы действий по разрешению ситуации.

Давая общую оценку состоянию проблемы формирования и развития управленческой компетенции учителя математики, необходимо отметить, что проблема остается недостаточно решенной.

Анализ теории и практики формирования готовности учителей математики к осуществлению функции управления учебным процессом, позволяет выявить следующие противоречия: между возникшей потребностью в развитии образовательного менеджмента и недостаточным уровнем сформированности управленческой компетенции учителя математики, несоответствие практики с целями и задачами, обозначенными в законе об образовании и ФГОС; между готовностью учителей к реализации функции управления на принципиально иных подходах, основанных на разработке современных методов, и отсутствием эффективных моделей формирования и развития управленческой компетенции учителя. Выявленные противоречия определили актуальность нашего исследования и позволили сформулировать научную проблему исследования, которая состоит в преодолении указанных противоречий путем разработки модели формирования управленческой компетенции учителя математики.

Общий подход к решению проблемы заключается в следующем:

1. В процессе управления подготовкой обучающихся к итоговой аттестации (ОГЭ и ЕГЭ) целесообразно использовать ситуационный подход, центральным моментом которого является управленческая ситуация [2]. Описание конкретной ситуации позволяет сформировать у обучающихся: конкретные знания и умения, а также навыки решения задач; определенную систему универсальных учебных действий, которые являются необходимым элементом подготовки к итоговой аттестации.

2. Использование личностно-ориентированного подхода посредством реализации следующих положений, а именно: придание процессу формирования управленческой компетенции учителя математики мотивационного, координирующего характера и обоснование форм контроля их личностного развития.

Цель нашего исследования – теоретическое обоснование и разработка модели формирования управленческой компетенции учителя математики в условиях внедрения ФГОС ООО. Объектом исследования является формирование управленческой компетенции учителя математики. Предметом исследования – модель формирования управленческой компетенции в деятельности учителя математики, ее научное обоснование.

В процессе работы над темой, нами была выдвинута следующая гипотеза – эффективность формирования управленческой компетенции учителя математики в условиях внедрения ФГОС ООО может достигнуть качественно нового уровня, если будут разработаны и внедрены в действующую практику: модель формирования управленческой компетенции учителя математики в условиях

внедрения ФГОС ООО, построенная на основе ситуационного управления и лично-ориентированного подхода; критерии сформированности управленческой компетенции учителя математики в условиях внедрения ФГОС ООО.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зигерт В., Ланг Л. Руководить без конфликтов. – М.: Экономика, 1990.
2. Каракозов С.Д., Сильченко А.П. Модель ситуационного управления как методическая основа формирования готовности учащихся к итоговой аттестации по информатике // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6.
3. Кузнецов А.А. Мониторинг качества подготовки учащихся // Стандарты и мониторинг, 2001.
4. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. М.: Педагогическое общество России, 1999. 354 с.
5. Рыжаков М.В. О качестве образования: постановка вопроса / Научно-практические аспекты оценки качества в образовании: (материалы к научно-практической конференции «Качество образования: поиски и подходы»). Якутск: ИРО МО РС(Я), 2001.
6. Селиверстова М. В. Формирование управленческих компетенций учителя в условиях развития современного образования: дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2011. 212 с.
Трубина И.И. Системный мониторинг качества образования как информационная основа управления общеобразовательным учреждением: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 239 с.

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ И ИХ РОЛЬ В РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО КЛАССИЧЕСКОГО ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ

Н.В. Сверлова, магистрант II курса ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – д-р пед. наук, проф. В.М. Лобзаров

Система отечественного классического гимназического образования развивалась и претерпевала изменения на протяжении XIX – начала XX века. Эти изменения были связаны с рядом факторов, которые в той или иной степени предопределяли судьбу российского классического гимназического образования. Становилось ясно, что различные по направленности факторы вносили свои коррективы и изменения в содержание и теоретические основы отечественного классического гимназического образования. Изменения затрагивали теоретические основы содержания гимназического образования, а также удовлетворение тех или иных образовательных запросов общества, а также формировали образовательные идеалы гимназического образования. Некоторые из этих изменений носили недолговременный характер, но, несмотря на это, имели сильный потенциал и были способны предопределить качественно иной вариант исторической судьбы отечественной гимназии.

Можно выделить несколько факторов предопределявших развитие гимназического образования. Государственный фактор, который, на мой взгляд и играл самую важную роль в становлении и развитии российского гимназического образования. Под государственным фактором подразумевается внутренняя политика государства, игравшего роль административного руководителя, как государственного, так и частного гимназического образования. Ведь именно роль руководства в государстве в значительной степени предопределяет судьбу развития образования в целом, так и российской гимназии путем реформирования

и преобразований. Это может проявляться в различных аспектах: подборе педагогических кадров, осуществлению контроля за мировоззренческими приоритетами содержания образования, допущение свободомыслия в обществе и степени терпимости к либеральным идеям. Государственная политика России на протяжении XIX – начала XX века свидетельствует о широкомасштабности государственных замыслов в сфере образования и в частности ее гимназического варианта. Российская государственная власть пыталась активно и в определенной степени играть роль политического лидера в формировании просвещенного российского общества.

В рамках государственного фактора, предопределивших активную роль государства в формировании отечественного образования и процесса создания системы гимназического образования можно выделить несколько условий. Среди таких условий можно выделить острую необходимость в просвещенных и образованных чиновниках, перспективу просвещения всех слоев общества, стремлении государственной власти реализовать идею просвещенной монархии и закрепить за государством общественную роль лидирующей и доминирующей силы в развитии общества [2, с. 43].

Под социальным фактором подразумевается культурное развитие общества, которое всегда было очень важным аспектом для государства и общества. Все изменения в культуре влекли за собой и изменения в запросах, предъявляемых обществом и государством к концептуальным основам, теоретическому содержанию и ценностным приоритетам гимназического образования.

Политический фактор является следствием влияния общественных и политических организаций, политических настроений тех или иных социальных слоев, которые способны повлиять на миропонимание и концептуальные основы, а также содержание образовательной деятельности гимназий. Внутри российского общества прослеживается постоянная борьба противостоящих политических сил и интересов, что в некоторых случаях может и способно неоднозначно отразиться на будущем российских гимназий исследуемого периода.

Предпринятая Александром I попытка создания бессловной системы гимназического образования, принятая в Уставе учебных заведений, подведомственных университетам в 1804 г. вызвала резкое отторжение значительной части российского населения. Дворянство не желало того, чтобы их дети учились вместе с представителями низших сословий и в своем большинстве, не отдавало своих детей для обучения в гимназии. В то же время для значительной части представителей низших сословий, на данном историческом этапе развития общества, самоценность гимназического образования как условия формирования высокообразованной и образованной личности оказывалось ментально недоступной [3, с. 183]. Следствием этого явился низкий общий уровень культуры гимназистов, отсутствие интереса и мотивационной готовности к обучению.

Под экономическим фактором подразумевается финансирование со стороны государства и выделение средств на гимназическое образование, эволюция экономических интересов и образа жизни просвещенных слоев общества, диктующих запросы гимназическому образованию и ценностным ориентирам образовательной деятельности гимназий. Эти изменения прослеживались от

периода аграрных отношений (первая половина XIX в.) до периода интенсивной индустриализации страны и возникновения монополистического капитала конца XIX – начала XX в.

Научный фактор включает прежде всего развитие и внедрение в образовательную деятельность отечественных гимназий точных, естественных и гуманитарных наук. Конечно, педагогическая наука с присущим ей теоретическим и концептуальным мышлением имеет содержательную близость с философией и рядом других гуманитарных наук [4, с. 364–365]. В связи с этим представляется целесообразным подчеркнуть особо ее научно-теоретическую особенность и значение для развития теории, а также практики отечественного гимназического образования. Обращение к идеям и концепциям развития науки определяется тем, что они находили свое отражение в содержании и образовательных концепциях развития российских гимназий.

Политика государства предопределила подготовку учительских кадров, гарантировала обеспечение гимназий учебниками и, в конечном итоге, достигла того, что гимназическое образование уже к концу первой четверти XIX в. было глубоко востребовано всеми просвещенными слоями российского общества. С другой стороны, государственная власть в силу сложности и противоречивости политической ситуации в стране, препятствовала свободному и творческому развитию гимназий, навязывала обществу регламентирующую модель гимназического развития, чуждую национальной ментальности доминирующей части российского общества, во многом препятствовала реализации богатейшего духовного потенциала гимназического образования [1, с. 288].

Все эти факторы формирования теоретических основ так или иначе играли огромную роль в становлении и развитии отечественного классического гимназического образования XIX – начала XX в. Они сохранялись и переживали содержательную эволюцию, дополняли друг друга и, преломляясь в индивидуальном и общественном сознании, нередко вступали в альтернативное противостояние. Все это вызывало эволюционные скачки в содержании гимназического образования, приводившие к тому, что поколение отцов и поколение детей нередко формировались в системах гимназического образования, которые качественно отличались друг от друга.

Все эти факторы в своем взаимовлиянии поставили государственную систему классического гимназического образования конца XIX – начала XX в. на грань глубочайшего кризиса и возможного самоуничтожения. К сожалению, в силу крайне неблагоприятного стечения обстоятельств и различных факторов российская система гимназического образования не смогла устоять в эпоху революционных потрясений и на длительный исторический период была вынуждена прекратить свое существование в России XX столетия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бутов А.Ю. Традиции российского образования: диалог культур и педагогическая реальность. М.: Московский философский фонд, 2001. 425 с.
2. Князев Е. А. Благословенный Александр I // Вестник образования. Вып. 4, 2006. С. 40–54.
3. Марков Н. С. Формирование и развитие теоретических основ отечественного классического гимназического образования XIX – начала XX веков // Вестн. ТвГУ. 2015. Вып. 1. С. 178–191.
4. Сапронов П.А. Русская культура XIX–XX веков. Опыт осмысления. СПб.: Паритет, 2005. 704 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНФЛИКТ: ОБУЧАЮЩИЙСЯ И ПРЕПОДАВАТЕЛЬ

Е.А. Иванова, магистрант I курса ИПО

ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»

Научный руководитель – д-р филол. наук, проф. А.А. Богатырёв

Анализ научных трудов показал, что однозначного определения конфликта в педагогической теории нет, хотя виды педагогических конфликтов исследовались Ф. Аланом, С.Е. Аксененко, А.Я. Анцуповым, Ю.В. Гиппенрейтер, А.И. Донцовым, Б.П. Жизневским, Я.Л. Коломинским, Д.М. Маллаевым, Л.А. Петровской, Т.А. Репиной, А.А. Рояк, М.М. Рыбаковой, А.И. Шипиловым и многими другими учеными.

Педагогический конфликт как один из видов социальных конфликтов анализируется в той среде, в которой он протекает, т. е. сферой его протекания является образовательная среда, образовательный процесс. Педагогический конфликт рассматривают как возникающую в результате профессионального и межличностного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса форму проявления обострившихся субъект-субъектных противоречий, создающих отрицательный эмоциональный фон общения, предполагающую перевод столкновения сторон конфликта в заинтересованное устранение его причин. Причинами возникновения данного конфликта, как и любого другого являются противоречия, которые испытывает личность при взаимодействии в социуме [6].

Педагогические конфликты имеют целый ряд особенностей [5]:

1) ответственность учителя за педагогически правильное разрешение проблемных ситуаций: ведь школа – модель общества, где ученики усваивают нормы отношений между людьми;

2) участники конфликтов имеют разный социальный статус (учитель-ученик), чем и определяется их поведение в конфликте;

3) разница в жизненном опыте участников порождает разную степень ответственности за ошибки при разрешении конфликтов;

4) различное понимание событий и их причин (конфликт «глазами учителя» и «глазами ученика» видится по-разному), поэтому учителю не всегда легко понять глубину переживаний ребёнка, а ученику – справиться с эмоциями, подчинить их разуму;

5) присутствие других учеников делает их из свидетелей участниками, а конфликт приобретает воспитательный смысл и для них; об этом всегда приходится помнить учителю;

6) профессиональная позиция учителя в конфликте обязывает его взять на себя инициативу в его разрешении и на первое место поставить интересы ученика.

7) всякая ошибка учителя при разрешении конфликта порождает новые проблемы, в которые включаются другие ученики.

Существует большое количество видов педагогических конфликтов, как раз в данной статье пойдет речь об одном из них это – конфликт между обучающимся и преподавателем, неразрывно связаны и причина возникновения конфликта, которых существует также большое количество, каждый автор, ко-

торый изучает данную проблему, рассматривает их в определенной проекции и заинтересованности.

Рассмотрим типологию педагогических конфликтов по М.М. Рыбаковой [9]:

1. Конфликты, вызванные объективными причинами: социально-экономическим положением педагогов, условиями педагогической деятельности (средовой, этнический аспект). 2. Конфликты, связанные с поведением участников учебно-воспитательного процесса. 3. Конфликты в области межличностных отношений (т. е. вызванные субъективными причинами), которые связаны со спецификой межличностных отношений в школьном социуме, обусловлены психологическими особенностями каждого участника учебно-воспитательного процесса (возрастными, индивидуально-психологическими, социально-психологическими).

Основой педагогического взаимодействия, по словам Я.Л. Коломинского, является личностное отношение педагога к учащимся, складывающееся, в основном, из следующих компонентов [8]: 1) эмоциональные переживания; 2) наглядный образ обучающегося, его обобщенный портрет; 3) мысли об обучающемся, суждения о нем.

С.А. Мустафаева в статье «Педагогические конфликты: причины и пути их разрешения» выделяет следующие группы конфликтов межличностного взаимодействия в конфликте между «педагогом – обучающимся»: дисциплинарный (конфликты поведения), мотивационный (конфликт разнонаправленных мотивов) и нравственно-этический (возникает в сфере общения в процессе педагогической деятельности (М.М. Рыбакова), из-за различий в системе ценностей (В.М. Афонькова, С.М. Березин, М.Р. Битянова, В.И. Журавлев, Н.И. Самоукина), как фактор эмоционально-субъективных отношений учителей и учащихся) [7].

Педагогическая ситуация определяется, как реальная обстановка в учебной группе и в сложной системе отношений и взаимоотношений обучающихся, которую нужно учитывать при принятии решения о способах воздействия на них [4]. В.А. Сухомлинский так пишет о конфликтах в школе: «Конфликт между педагогом и ребенком, между педагогом и родителями, педагогом и коллективом – большая беда школы. Чаще всего конфликт возникает тогда, когда педагог думает о ребенке несправедливо. Думайте о ребенке справедливо – и конфликтов не будет. Умение избежать конфликта – одна из составных частей педагогической мудрости педагога. Предупреждая конфликт, педагог не только охраняет, но и создает воспитательную силу коллектива» [10].

Говоря о многочисленных конфликтах ситуациях, и причинах их возникновения, нельзя не сказать, о стили педагогического общения. От того, как педагог общается с обучающимися и в коллективе, не мало зависит конфликтность обучающихся непосредственно взаимодействующих не только между собой, но и с самим преподавателем.

В.А. Кан-Калик выделяет следующие стили педагогического общения [3]:

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности. О таких говорят: «За ним дети

(студенты) буквально по пятам ходят!» Причем в высшей школе интерес в общении стимулируется еще и общими профессиональными интересами.

2. Общение на основе дружеского расположения предполагает увлеченность общим делом: педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности.

3. Общение-дистанция (самый распространенный тип педагогического общения). Во взаимоотношениях существует дистанция во всех сферах: и в обучении, и в воспитании (используется ссылка на авторитет, профессионализм, жизненный опыт и возраст).

4. Общение-устрашение – негативная форма общения, вскрывающая педагогическую несостоятельность преподавателя.

5. Общение-заигрывание характерно для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает ложный, дешевый авторитет.

Существуют определенные периоды, в которые обучающиеся более остро реагируют на те или иные замечания, или на окружающую их обстановку, т.к. их привычная «комфортная» среда значительно меняется в силу определенных причин. В статье «Педагогические конфликты: причины и пути их разрешения» С.А. Мустафаева отмечает четыре конфликтных периода, через которые проходят учащиеся в процессе обучения в школе [7].

Первый конфликтный период – начало учебной деятельности. Обучающиеся первого класса переживают довольно сложный этап в своей жизни: происходит смена ведущей деятельности (с игровой на учебную), меняется социальная роль (из ребенка он превращается в школьника), возникают новые требования и обязанности. Психологическая адаптация к школе может длиться от трех месяцев до полутора лет. *Второй конфликтный период* совпадает с переходом обучающегося в среднее звено. Появляются новые школьные предметы, более сложные по сравнению с предметами в начальной школе, которые проводят разные педагоги-предметники. Педагоги средних классов к обучающимся относятся более строго и требовательно, чем учителя начальных классов. Увеличивается учебная нагрузка, больше самостоятельной работы, происходит адаптация к новым учителям и новым предметам. *Третий конфликтный период* наступает в начале 9-го класса, когда возникает проблема выбора дальнейшего пути: продолжить учебу в школе или идти учиться в среднее специальное учебное заведение. Подростки в данном положении часто испытывают «комплекс неполноценности» в связи с тем, что администрация школы не намерена обучать неуспевающего или конфликтного подростка, а также по причинам материального характера. Таким образом, для многих учеников девятый класс выступает определенной границей между детством и взрослой жизнью. *Четвертый конфликтный период* – окончание школы, выбор профессии, экзамены в вуз, начало личной жизни. К сожалению, сегодня школа не готовит выпускников к реализации определенных социальных ролей, необходимых во взрослой жизни. Этот период зачастую бывает остроконфликтным и может сопровождаться неудачами, кризисами, проблемами в различных сферах жизни.

Межличностные конфликты, возникающие между педагогами и обучающимися, по своему содержанию могут быть деловыми и личными.

Деловые конфликты, по мнению М.М. Рыбаковой [9], возникают по поводу качества выполнения обучающимися учебных заданий, успеваемости, внеучебной деятельности. Е.А. Соколова называет такие конфликты учебными, связывая их появление с нарушениями делового характера. Н.И. Самоукина считает, что данный тип конфликтов возникает между педагогом и обучающимся из-за слабой учебной мотивации, отсутствия желания и интереса к учебе. По мнению В. И. Журавлева [1], конфликты в сфере дидактического взаимодействия связаны в первую очередь с ошибками учителей при выборе методики оценивания знаний и умений учеников, манипуляцией оценками. Причинами недовольства обучающихся оказываются и такие методические изъяны в работе педагога на уроке, как непонятное объяснение, бессистемное изложение, усложненный язык, отсутствие повторений, сухость преподнесения материала, неумение связать тему с жизнью, заинтересовать предметом и др. [1; 9 и др.].

При возникновении конфликтной ситуации необходимо проявлять по отношению к обучающемуся терпимость, сочувствие, соучастие; поддерживать обратную связь, быть лаконичным, немногословным, говорить спокойным тоном и так строить фразы, чтобы они вызывали нейтральную или позитивную реакцию у учащегося.

Сближению позиций педагога и учащегося помогут некоторые приемы [2]: называйте обучающегося по имени даже тогда, когда он совершил проступок. Это придает обращению требовательно-уважительный характер. Следует учитывать, что к подросткам обращаются по имени особенно редко. Услышав свое имя, учащийся автоматически настроится на доверительное общение; используйте невербальные средства общения. В общении педагога с обучающимися большое значение имеют не только содержание речи, но и интонация, мимика, тон. Ребенок по интонации чувствует отношение к нему взрослого, скрытый смысл сказанных слов – он обладает «эмоциональным слухом». Крик и монотонная речь в общении с учащимися практически не имеют воздействующей силы; учитесь слушать и слышать учащегося, настраивайтесь на его «волну». Некоторым обучающимся сложно формулировать фразы, отвечать устно перед всем классом. А педагоги прерывают его и еще больше смущают своим отношением: «Ладно, все понятно, иди!». Часто педагог не готов выслушать обучающегося в силу собственной занятости, и учащийся теряет интерес к взрослому, который не слышит его; никогда не упрекайте ученика, особенно подростка, за неблагополучие в семье, за поведение родителей, братьев, сестер – подросток не простит этого; как средство предупреждения и успешного разрешения конфликтов используйте прием «возврат эмоций». Осознание истинного мотива поступка обучающегося позволяет педагогу абстрагироваться от собственных переживаний и эмоций и проявить сочувствие и соучастие к ученику.

Когда педагогу приходится делать замечания на уроке, можно использовать следующие приемы, позволяющие снять напряжение: шутка, ирония, розыгрыш, замечание, поданное в виде афоризма, и т. п.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии: учебник. М.: Российское педагогическое агентство, 1995. 184 с.

2. Курочкина И.А., Шахматова О.Н. Педагогическая конфликтология: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. 229 с.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987. 190 с.
4. Кузьмина Е.И. Психология свободы: теория и практика. СПб: Питер, 2007. 336 с.
5. Личко А.Е. Психология и акцентуации характера у подростков. СПб: Речь, 2010. 256 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб: Питер, 2011. 352 с.
7. Мустафаева С.А. Педагогические конфликты: причины и пути их разрешения // Экспресс-опыт. 2000. № 1. С. 35. (Прил. к журн. «Директор школы».)
8. Психология педагогического взаимодействия / под ред. Я.Л. Коломинского. СПб: Речь, 2007. 240 с.
9. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе. М.: Просвещение, 1991. 128 с.
10. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. М.: Просвещение, 1981. 192 с.

СИСТЕМА МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА В ВУЗАХ (НА ПРИМЕРЕ ТВЕРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)

Р.Э. Краснов, магистрант I курса ИПО,
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Т.А. Голубева

В настоящее время проблема лицензирования и аккредитации стоит очень остро в учебных заведениях среднего профессионального и высшего образования. С сентября 2013 г. из реестра лицензий были исключены более 800 вузов и филиалов. За два с половиной года сеть вузов, имеющих государственную аккредитацию и право выдавать дипломы гособразца, сократилась почти на 1 тысячу [1]. Рособрнадзор в 2016 г. проверит более 600 вузов в рамках своих усилий по очистке образовательного поля от образовательных учреждений, не отвечающих стандартам [2]. Такая тенденция говорит о том, что государство настроено решительно в борьбе с неэффективными вузами. Создание и развитие системы управления качеством образования является важнейшей задачей всех вузов страны. В России аккредитация становится не только способом проверки деятельности вуза со стороны государства, но и инструментом его самосовершенствования, критерием сравнения аккредитуемого вуза с другими вузами. Аккредитация – это действенный инструмент повышения качества образования [3].

В этой связи в ТвГУ уже давно ведет свою деятельность структурное подразделение «Управления качества, лицензирования и аккредитации», целью деятельности которого является организационное и научно-методическое сопровождение развития и совершенствования системы качества вуза, сопровождение процедур лицензирования и аккредитации университета и образовательных программ [4]. Политика в области качества ТвГУ состоит в обеспечении качества подготовки высококвалифицированных выпускников, обладающих широким кругозором и моральной ответственностью, способных к выполнению и совершенствованию своей профессиональной деятельности, личностному развитию, готовых к принятию решений, сочетающих интересы личности, общества и государства.

Основными направлениями деятельности по совершенствованию качества образования в ТвГУ являются: создание организационной структуры по управлению качеством; разработка и внедрение единого документооборота по

качеству образования; определение видов деятельности, основных и обеспечивающих процессов университета, необходимых для системы качества, их содержание и ответственных за качество реализации; создание механизмов и процедур качественной разработки, утверждения и систематического обновления основных образовательных программ; разработка и внедрение системы периодической оценки и мониторинга реализации образовательных программ; разработка эффективной методики оценки, показателей и критериев уровня знаний студентов; обеспечение гарантии качества преподавательского состава; разработка механизмов и критериев оценки компетентности преподавателей; создание ресурсов обучения и поддержки студентов (финансовых и др.); разработка и внедрение необходимых для системы обеспечения качества информационных систем; создание механизмов и процедур обеспечения открытости вуза, представления объективности общественной информации его деятельности [4].

Тверской государственный университет реализует политику, направленную на постоянное улучшение качества работы, повышение результативности системы управления качеством, постоянного анализа соответствия политики современным требованиям. По результатам ежегодного мониторинга эффективности деятельности, проводимого Министерством образования и науки РФ, в 2012, 2013, 2014 и 2015 гг. Тверской государственный университет был признан эффективной образовательной организацией. В течение пяти лет (2010–2015 гг.) ТвГУ входит в состав 60 лучших вузов России в Национальном рейтинге университетов Интерфакс. В 2015 г. вуз вошел в число 500 лучших вузов мира в профессиональном рейтинге университетов мира Worldwide Professional University Rankings RankPro 2014/2015.

Благодаря большому организационному потенциалу администрации и научных работников, динамичному взаимодействию между всеми составляющими учебно-научного комплекса, грамотному управлению, открытости к инновациям, ТвГУ является лучшим вузом Верхневолжья. Узнаваемость и привлекательность бренда вуза для студентов, абитуриентов и их родителей обеспечиваются за счет эффективного позиционирования имиджевых конкурентных преимуществ на региональном информационном поле.

В настоящее время ТвГУ является одним из лидеров в области систем качества образовательных учреждений в регионе, вносит весомый вклад в развитие методологии построения современной и эффективной системы качества и выступает одним из центров по распространению передового опыта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рособрандзор проверит в 2016 году еще 600 российских вузов// РИА Новости: Интернет-портал. URL: <http://ria.ru/society/20160202/1368550600.html> (дата обращения: 27.02.2016).
2. Рособрандзор проверит в 2016 году еще 600 российских вузов// РИА Новости: Интернет-портал. URL: <http://ria.ru/society/20160202/1368550600.html> (дата обращения: 27.02.2016).
3. Белоцерковский А.В., Кожитов Л.В., Каплунов И.А., Катаускайте Л.А., Балыхин М.Г., Лиев А.А. Управление качеством образования в вузе. Тверь: Тверской печатный двор, 2013. 302 с.
4. Положение об Управлении качества, лицензировании и аккредитации (утв. Приказом ректора от 7.11.2008)// ТвГУ: URL: <http://university.tversu.ru/structure/quality/>
5. Концепция по обеспечению качества подготовки выпускников Тверского государственного университета) // ТвГУ: URL: http://university.tversu.ru/general/inner_quality/

ПРИОРИТЕТНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Е.М. Львова, магистрант I курса очной формы обучения
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий

В современной России одним из основных направлений в сфере государственной политики признано вовлечение молодежи в процесс становления гражданского общества, принимающего деятельное участие в общественно – политической жизни государства. Общеизвестным фактом является то, что именно от политической активности молодых граждан, уровня их политической грамотности и культуры зависит благоприятное социальное и экономическое развитие страны, ее престиж на мировой арене.

Уровень участия молодого человека в политической жизни определяется тем, насколько успешно для него прошел процесс политической социализации. Под политической социализацией понимается «усвоение индивидом выработанных обществом политических ценностей, ориентаций, установок и моделей политического поведения, обеспечивающих его участие в политической жизни общества» [12], а также развитие политической культуры гражданина, формирование его политического сознания. Термины политическое сознание и политическая культура близки по своему определению, но не синонимичны. Политическая культура, по мнению ряда исследователей, является «совокупностью ценностей, мнений, обычаев и традиций» о политике [11], а политическое сознание определяется как «восприятие политики индивидуальным субъектом политического процесса, включающее в себя наряду с политическими ценностями и установками психологический механизм их выработки, поиска собственной позиции» [1, с. 25]. Одним из критериев оценки успешности политической социализации молодого человека является его электоральная активность, ведь «голосование на выборах представляет собой наиболее важную и массовую форму политической активности» [2, с. 15].

Сегодня многими аналитиками отмечается, что молодое поколение, несмотря на его важную роль и все принятые государством меры, далеко от политики, интересы и ценности большей части молодых людей не затрагивают политическую сферу жизни общества, а «практика проведения выборов различных уровней показывает, что активность молодого избирателя в последнее время снижается» [10, с. 14]. Проблема невысокой политической активности молодежи характерна для всех субъектов Российской Федерации, в том числе и для Тверского региона. В государственной программе Тверской области «Молодежь Верхневолжья» на 2013–2018 годы среди главных проблем тверской молодежи выделяется политическая пассивность. В настоящий момент доля молодых людей, активно участвующих в общественно – политической жизни региона, составляет менее 10% от общей численности молодых граждан [7].

Исходя из вышеописанных положений, становится понятно, что проблема политической социализации молодежи в наши дни не теряет своей актуально-

сти. В научной среде проводятся многочисленные исследования политического сознания и поведения молодых людей, особенностей политической социализации в современных условиях. Особый интерес представляют будущие избиратели – старшеклассники в возрасте 15–17 лет, которые наиболее близки к моменту получения права на голосование. Уровень их знаний о выборах и политическая культура должны быть на высоком уровне, чтобы, получив избирательное право, молодые люди сумели адекватно оценить политическую ситуацию в стране и сделать верный выбор.

Одним из главных факторов и агентов политической социализации старшеклассников выступает система образования. Школы осуществляют функцию политической социализации учащихся как прямо, так и косвенно. Прямое воздействие характеризуется тем, что образовательное учреждение дает молодому человеку непосредственные знания о политике, а также более конкретные представления о политической системе, политических институтах и политических отношениях. Кроме того, общеобразовательные учреждения передают ученикам существующие в обществе политические ценности и установки, способны сформировать и укрепить привязанность к политической системе и ее символам (флагу, гербу, гимну). Нередко именно школа прививает учащимся преданность «своей» политической системе и формирует начальные патриотические чувства [3, с. 36]. Косвенно система образования осуществляет политическую социализацию через оснащение неполитическими знаниями, умениями и навыками. Образование делает человека в целом более информированным, активным и ответственным, а также увеличивает чувство значимости собственного участия в политике [6, с. 33].

Школы, осознавая необходимость работы в направлении формирования политического сознания учащихся старшего школьного возраста, повышения их электоральной культуры, различными способами и средствами создают необходимые для этого условия. Рассмотрим приоритетные вопросы педагогического обеспечения политической социализации учащихся старших классов на примере деятельности, осуществляемой в данном направлении общеобразовательными учебными заведениями Тверской области. Можно выделить несколько основных аспектов работы: ознакомление с основными положениями избирательного законодательства; привлечение к процессу организации выборов; создание необходимых условий и возможностей для проявления политической, гражданской и правовой активности.

Ознакомление с основными положениями избирательного законодательства включает в себя несколько составных компонентов. Одним из них является преподавание избирательного права Российской Федерации в общеобразовательных школах в качестве регионального компонента. Преподавание ведется при поддержке областного Департамента образования с 2006 г. Избирательное право на элективных курсах изучают более 1100 учащихся в 290 средних общеобразовательных школах [9, с. 3].

Второй важный компонент – подготовка к участию и само непосредственное участие тверских школьников в ежегодных региональных и межрегиональных олимпиадах по избирательному законодательству среди

старшеклассников общеобразовательных учреждений. Каждая из таких олимпиад, участниками которых ежегодно становятся сотни талантливых молодых людей старшего школьного возраста, проводится в несколько этапов, от муниципального до областного и межрегионального уровней. Не только победа, но и само участие в олимпиадах позволяет выявлять и поощрять талантливых ребят, мотивировать их к новым успехам на выбранном поприще.

С 2006 г. традиционной для региона стала ежегодная областная олимпиада среди старшеклассников общеобразовательных учебных заведений по избирательному законодательству. В региональном этапе этого конкурса участвуют порядка 100 лучших знатоков избирательного права – победители олимпиад школьного и муниципального уровней. В 2014 г. общее количество принявших участие в первом отборочном туре составило 4111 ребят из 202 общеобразовательных учреждений региона. По результатам конкурсного отбора в финал олимпиады, вышли 111 учащихся старших классов 72 общеобразовательных учебных учреждений из 40 муниципальных образований Тверской области [8, с. 2].

Привлечение к процессу организации выборов носит системный характер. Одним из основных направлений деятельности является проведение ежегодных выборов органов самоуправления учебных заведений. Большинство образовательных учреждений среднего образования проводят практически полностью идентичные «взрослым» избирательные кампании выборов ученического самоуправления. Ежегодно более 10 000 учащихся школ Тверской области выбирают школьные парламенты, правительства, президентов. Так подрастающее поколение не только закрепляет знания, получаемые на факультативах по избирательному праву, но и вполне осознанно учится выбирать свое будущее за пределами школьного порога, в самостоятельной, взрослой жизни. В Твери, Кимрах, Вышневолоцком, Нелидовском и ряде других районов органы школьного самоуправления работают уже в течение ряда лет [5, с. 3].

К такому направлению как *создание необходимых условий и возможностей для проявления политической, гражданской и правовой активности* можно отнести вовлечение старшеклассников в мероприятия, организованные избирательной комиссией Тверской области.

Наиболее популярным творческим конкурсом для учащихся старших классов школ Тверской области является конкурс на лучшую литературную работу, плакат, рисунок, связанные с вопросами избирательного законодательства «Наш выбор – будущее России!».

С 2003 по 2015 гг. за призовые места поборолось тысячи талантливых, одаренных школьников Тверского региона. Ежегодно на конкурс его участниками присылается до 1000 работ. В 2015 г. в финале конкурса приняло участие 268 работ от 25 коллективов и 242 авторов из 36 муниципальных образований Тверской области [4]. Конкурс способствует проявлению гражданских инициатив у подрастающего поколения, с помощью своих работ ребята могут взаимодействовать с представителями власти, выражать свои нужды и пожелания. Так, в год проведения выборов в Тверскую городскую Думу часть работ была передана депутатам, чтобы народные избранники учитывали в своей работе пожелания, в том числе, и будущих избирателей.

Проанализировав вышеописанные положения, можно сделать выводы:

– идея о необходимости политической социализации молодежи является актуальной как для всей страны, так и для Тверской области ввиду низкого процента участия молодых граждан в общественно-политической жизни;

– особенно важна политическая социализация для будущих избирателей – старшеклассников в возрасте 15–17 лет, которые наиболее близки к моменту получения права на голосование;

– общеобразовательные учреждения сегодня выступают одним из основных источников политической социализации молодежи старшего школьного возраста, осуществляют деятельность по формированию политического сознания подрастающего поколения, тесно взаимодействуя с избирательными комиссиями. Их сотрудничество особенно ценно, ведь обе структуры преследуют общие цели – помочь молодым людям адаптироваться в современных политических реалиях;

– общеобразовательными учебными заведениями проводится колоссальная работа по политической социализации учащихся, она носит системный характер. Однако далеко не все школьники участвуют в проводимых мероприятиях, посещают уроки по избирательному законодательству, знакомятся с процессом организации выборов. Школам необходимо вовлекать в подобные проекты большее количество учащихся, ведь без знаний о политике и избирательном праве молодым людям будет гораздо сложнее участвовать в политической жизни страны, выбирать дальнейший путь ее развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Энциклопедия Фонд знаний «Ломоносов» // Интернет-портал. URL: <http://lomonosov-fund.ru/enc/ru/encyclopedia:0126571>.
2. Энциклопедия «Академик» // Интернет-портал. URL: academic.ru
3. Баранов Н.А., Пикалов Г.А. Теория политики: учеб. пособие // Изд-во БГТУ, 2003. С. 25.
5. Бетектина А.В., Олукнов Н.В. Электоральное поведение молодежи: почему молодые люди не идут на выборы // Вопросы управления. 2012. № 3. С. 15.
6. Сербин М.В. Проблемы повышения электоральной активности молодежи в условиях современной многопартийности в Российской Федерации // Вестн. Челябинского гос. ун-та. 2011. № 29. С. 14.
7. Постановление Правительства Тверской области от 18 октября 2012 г. № 616-пп «О государственной программе Тверской области «Молодежь Верхневолжья» // «Тверская жизнь» 08.12.2012 г. № 226.
8. Бычков Д.В. Особенности процесса политической социализации молодежи в современном российском обществе // Изв. Рос. Гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена // 2008. № 49. С. 36.
9. Конода И. Политическая социализация в современном российском обществе // Власть. 2007. № 4. С. 33.
10. Сайт избирательной комиссии Тверской области // Интернет-портал. URL: <http://www.tver.izbirkom.ru/way/937088/sx/art/967489/cp/81/br/937178/y/0/m/0>;
11. Повышение правовой культуры избирателей в период проведения Дня молодого избирателя в 2014 году // Материалы избирательной комиссии Тверской области по повышению правовой культуры молодежи. 2014. С. 2.
12. Дронова В.Е. Выборы ученического самоуправления: вчера, сегодня, завтра // Модели ученического самоуправления в современной школе: опыт в Тверской области. 2012. С. 3.
13. Выступление председателя избирательной комиссии Тверской области В.Е. Дроновой на пленарном заседании Общественной Палаты Тверской области на тему «Повышение правовой культуры населения в избирательном процессе» 14 ноября 2013 г. // URL: www.tver.izbirkom.ru.

ИЗ ОПЫТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧОУ ВО «ИНСТИТУТ «ВЕРХНЕВОЛЖЬЕ»
ПО ПРЕДОСТАВЛЕНИЮ УСЛУГИ ТЕСТИРОВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН

Р.Э. Краснов, магистрант I курса ИПО,
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Т.А. Голубева

В настоящее время в русле концепции «обучение в течение всей жизни» актуальна проблема предоставления образовательных услуг для граждан любого возраста и разных категорий. Значимость непрерывного образования взрослых в современных условиях возрастает, т.к. стремительно развивающееся общество постоянно повышает свои требования к человеку как субъекту различных видов практической деятельности. И постоянно соответствовать им возможно только благодаря эффективному образованию взрослых, направленному на поддержание высокого уровня социализации каждого члена общества [1].

Специфика потребностей в непрерывном образовании взрослых определяет его основные направления, в том числе, обучение иностранных граждан.

Привлечение мигрантов в соответствии с потребностями демографического и социально-экономического развития страны с учетом необходимости их социальной адаптации и интеграции является одной из основных задач демографической политики Российской Федерации на период до 2025 г. [2].

Данная проблема вызвана демографическим кризисом в стране. По пессимистическому варианту прогноза предположительной численности населения Российской Федерации, рассчитанному на основе динамики демографических процессов в 2000-2005 годах без учета программ по улучшению здоровья населения, сокращению уровня смертности и увеличению уровня рождаемости, население России сократится с 2015 по 2025 г. на 11,1 млн. и составит к 2025 г. 124,9 млн. человек [3].

Решение задачи по привлечению мигрантов в соответствии с потребностями демографического и социально-экономического развития России включает в себя:

1. Содействие добровольному переселению соотечественников, проживающих за рубежом, на постоянное место жительства в Российскую Федерацию, а также стимулирование возвращения в РФ эмигрантов.

2. Привлечение квалифицированных иностранных специалистов, в том числе выпускников российских образовательных организаций высшего образования, на постоянное место жительства в Российскую Федерацию, привлечение молодежи из иностранных государств (прежде всего из государств участников Содружества Независимых Государств, Латвийской Республики, Литовской Республики и Эстонской Республики) для обучения в Российской Федерации с возможным предоставлением преимуществ в получении российского гражданства по окончании обучения.

3. Совершенствование миграционного законодательства РФ.

4. Разработку социально-экономических мер по повышению миграционной привлекательности территорий, из которых происходит отток населения и которые имеют приоритетное значение для национальных интересов, разработ-

ку и внедрение федеральных и региональных программ, направленных на создание благоприятных условий для адаптации иммигрантов к новым условиям и интеграции их в российское общество на основе уважения к российской культуре, религии, обычаям, традициям и жизненному укладу россиян.

5. Создание условий для интеграции иммигрантов в российское общество и развития терпимости в отношениях между местным населением и выходцами из других стран в целях предотвращения этноконфессиональных конфликтов. [4].

С 1 января 2015 г. вступил в силу Федеральный закон Российской Федерации от 20 апреля 2014 г. № 74-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации"», в соответствии с которым при обращении за получением разрешений на временное проживание, вида на жительство, на работу, либо патента иностранцы должны подтвердить владение русским языком, знание истории России и основ законодательства Российской Федерации [5].

Для получения разрешения на временное проживание, вида на жительство, на работу, либо патента мигранты предоставляют сертификат об успешном прохождении тестирования на знание русского языка, истории и основ законодательства РФ или документ о получении образования в СССР до 1 сентября 1991 г., либо документ об образовании и (или) о квалификации, выданный лицам, успешно прошедшим государственную итоговую аттестацию на территории России с 1 сентября 1991 г. [6].

От указанной обязанности при получении разрешения на временное проживание или вида на жительство освобождены некоторые категории иностранцев: недееспособные (ограниченные в дееспособности) лица; мужчины и женщины, достигшие соответственно 65 и 60 лет; лица до 18 лет; участники госпрограммы по содействию добровольному переселению в Россию соотечественников, проживающих за рубежом, а также, переезжающие совместно с ними члены их семей; высококвалифицированные специалисты и члены их семей; иностранные граждане, обучающиеся по очной форме в профессиональных образовательных организациях или в вузах по аккредитованным программам (при получении разрешения на работу) [7].

В процедуре тестирования иностранных граждан в России задействованы следующие субъекты:

1. Головной вуз тестирования (Головной центр тестирования иностранных граждан МГУ имени М.В. Ломоносова, Государственный институт русского языка имени А.С.Пушкина, Центр Языкового Тестирования СПбГУ, Центр тестирования РУДН), основными задачами которого являются: разработка тестовых вопросов, проверка правильности заполнения документов мигрантами, печать сертификатов.

2. Локальный центр тестирования (Институт «Верхневолжье»), основными задачами которого являются: сбор необходимых документов для головного вуза тестирования (паспорт, перевод паспорта на русский язык, миграционная карта, квитанция об уплате), проведение и проверка тестов, выдача сертификатов мигрантам.

3. Иностранные граждане.

В статье представлен опыт работы локального центра тестирования по Тверской области ЧОУ ВО «Институт «Верхневолжье», который начал свою работу в конце января 2015 г. Основной поток иностранных граждан, желающих пройти тестирование, пришелся на январь 2015 г. За январь тестирование прошли более 100 человек, за февраль – март – более 200 человек. В апреле поток резко снизился из-за того, что головной вуз тестирования стал задерживать выдачу сертификатов, что привело к конфликтам с иностранными гражданами и Локальным центром тестирования.

Тестирование проводится по следующим уровням:

1. Для получения патента – Патент (разрешение на работу) – по русскому языку, истории, основам законодательства.
2. Для получения разрешения на временное проживание – по русскому языку, истории, основам законодательства.
3. Для получения вида на жительство – по русскому языку, истории, основам законодательства.
4. Для получения гражданства необходимо пройти тестирование только по русскому языку.

Рейтинг участников тестирования можно представить следующим образом: 1. Узбекистан (патент, РВП, ВИД, гражданство). 2. Таджикистан (патент, РВП, ВИД, гражданство). 3. Украина (патент, РВП, ВИД, гражданство). 4. Молдова (патент, РВП, ВИД, гражданство). 5. Киргизия (патент, РВП, ВИД, гражданство). 6. Казахстан (РВП, ВИД, гражданство). 7. Армения и Азербайджан (РВП, ВИД, гражданство). 8. Чехия (2 человека ВИД). 9. Эстония, Латвия, Литва (ВИД). 10. Германия (1 человек ВИД). 11. Тунис (ВИД). 12. Египет (РВП). 13. Вьетнам (РВП, ВИД).

На основании экспертного мнения тестологов сделаны выводы:

- легко строится диалог с гражданами Украины и Молдавии из-за отсутствия языкового барьера;
- трудности возникают у граждан Украины, проживавших в западных областях Украины (Ивано-Франковская область). Они при заполнении документов путают буквы, заполняют документы с ошибками;
- хуже других мигрантов знают русский язык граждане Узбекистана, поэтому часто не могут выполнить тест по русскому языку;
- граждане Азербайджана и Украины (выходцы из Донецкой и Луганской областей) вели себя достаточно конфликтно;
- иностранные граждане, всех национальностей (кроме граждан Украины и Молдавии) при тестировании на патент чаще не могли пройти тестирование по русскому языку;
- при тестировании на вид на жительство иностранные граждане обычно не могут пройти тестирование по истории России.

Деятельность Локального центра тестирования, на примере ЧОУ ВО «Институт «Верхневолжье» является важной по нескольким направлениям. Во-первых, успешное прохождение тестов мигрантами зависит от работы сотрудников центра (вежливое и толерантное отношение, терпение и такт). Во-

вторых, от оперативного взаимодействия Локального центра и Головного вуза тестирования зависит выдача сертификатов в срок. В случае промедления или документационной заминки по отношению к мигранту применяются жесткие меры со стороны государства, что приводит к конфликтам между участниками тестирования. В-третьих, усилившийся поток мигрантов говорит о том, что развитие Локальных центров тестирования является привлекательной возможностью для заработка для образовательных организаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года// Союз ДПО: Интернет-портал. URL: http://www.dpo-edu.ru/wordpress/?page_id=13095 (дата обращения: 1.12.2015).
2. Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Указом Президента РФ от 9 октября 2007 г. № 1351)// Гарант: Интернет-портал. URL: <http://base.garant.ru/191961/#friends> (дата обращения: 1.12.2015).
3. Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Указом Президента РФ от 9 октября 2007 г. № 1351)// Гарант: Интернет-портал. URL: <http://base.garant.ru/191961/#friends> (дата обращения: 1.12.2015).
4. Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Указом Президента РФ от 9 октября 2007 г. № 1351)// Гарант: Интернет-портал. URL: <http://base.garant.ru/191961/#friends> (дата обращения: 1.12.2015).
5. Управление федеральной миграционной службы по Тверской области. Интернет-портал. URL: <http://www.ufmstver.ru/index.php/2015-05-23-14-32-20/trudovaya-migraciya/108-russkij-yazyk-dlya-inostrannykh-grazhdan-i-lits-bez-grazhdanstva> (дата обращения: 14.10.2015).
6. Управление федеральной миграционной службы по Тверской области. Интернет-портал. URL: <http://www.ufmstver.ru/index.php/2015-05-23-14-32-20/trudovaya-migraciya/108-russkij-yazyk-dlya-inostrannykh-grazhdan-i-lits-bez-grazhdanstva> (дата обращения: 14.10.2015).
7. Управление федеральной миграционной службы по Тверской области. Интернет-портал. URL: <http://www.ufmstver.ru/index.php/2015-05-23-14-32-20/trudovaya-migraciya/108-russkij-yazyk-dlya-inostrannykh-grazhdan-i-lits-bez-grazhdanstva> (дата обращения: 14.10.2015).

ПОНЯТИЕ МАРКЕТИНГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

М.В. Суворова, магистрант I курса ИПО,
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – д-р пед. наук, проф.И.Д. Лельчицкий

В условиях конкуренции характерных для современного этапа развития маркетинг играет важнейшую роль в деятельности практически любой организации. Он позволяет установить взаимосвязь между организацией и конечным потребителем её товаров или услуг, а также контактной группой, в которую входят все лица, чьи интересы в той или иной степени связаны с деятельностью организации. Маркетинговая деятельность организации должна быть направлена на ее долговременное существование, на ее эффективность, прочные и длительные связи с потребителями или другими участниками рынка, повышение конкурентоспособности предлагаемых товаров, услуг [1].

На современном этапе развития образование рассматривают как образовательную услугу. В настоящее время государственная политика в сфере образования обуславливает конкуренцию среди образовательных учреждений, побуждая их к актуализации маркетинга образовательных услуг. Заведения ведут

борьбу за абитуриентов, их количество и качество. Безусловно, каждое учреждение старается занять наиболее выгодное положение среди конкурентов, из чего вытекает острая необходимость разработки эффективной маркетинговой политики. В то же время следует признать недостаточными современные научные разработки организационно-экономического обеспечения маркетинговой активности в образовании, которые скорее характеризуют этап теоретического осмысления маркетинговой проблематики, нежели обеспечивают планомерную, научно обоснованную маркетинговую активность с использованием всех имеющихся возможностей и резервов, имеющихся в распоряжении современных вузов [2]. Можно говорить о маркетинге образовательных услуг, как о системе организации деятельности образовательного учреждения, посредством которой удовлетворяется, расширяется, прогнозируется спрос различных социальных групп на образовательные услуги. Маркетинг образовательных услуг – это процесс реализации товарной, ценовой, коммуникативной политики образовательного учреждения в конкурентной среде рынка образования, направленный на удовлетворение потребностей конечных потребителей образовательных услуг и общества в целом.

Участниками маркетинговых отношений выступают образовательные учреждения, потребители (отдельные личности, предприятия и организации, государство), посредники: службы занятости и биржи труда, образовательные фонды, ассоциации образовательных учреждений (например, вузов или школ бизнеса) и предприятий, специализированные образовательные центры, а также общественные структуры, участвующие в продвижении образовательных услуг на рынке. Особая роль в маркетинге в сфере образования отдается государству. Оно осуществляет правовую защиту субъектов маркетинговых отношений от монополизма, а также от недобросовестности в бизнесе и рекламе. Государство устанавливает перечни профессий и специальностей, по которым ведется образование, формирует базовый ассортимент образовательных услуг. Оно проводит аттестацию и государственную аккредитацию образовательных учреждений, т.е. выступает гарантом качества образовательных услуг, его соответствия образовательным стандартам.

Важную роль среди субъектов маркетинга образовательных услуг играет личность самого студента, так как он является материальным носителем, обладателем, пользователем и конечным потребителем образовательных.

Основными объектами маркетинга образовательных услуг являются товары и услуги, в большинстве это услуги. В числе других объектов – учреждения, территории, а также отдельные личности [4]. Относительно развитых стран рынок образовательных услуг высшего профессионального образования в РФ сформировался относительно недавно. Образовательному учреждению необходимо работать в новых для себя условиях, при этом маркетинг услуг должен выполнять важнейшие для поддержания деятельности функции: эффективно представлять услуги на рынке в соответствии с его сложившейся конъюнктурой, привлекать абитуриентов, назначать цену обучения, определять объём, ассортимент и качество услуг, каналы их распределения и коммуникаций, определить наиболее перспективные направления развития и т.д.

В наших условиях решить все эти задачи помогает разработка комплекса маркетинга образовательной услуги. Комплекс маркетинга, как известно, представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимодополняющих факторов маркетинга, используемых организацией с целью вызвать необходимую ответную реакцию со стороны целевого рынка. В наиболее часто употребляемой форме маркетинг-микс включает в себя четыре элемента маркетинга: 1) товар, продукт, услуга; 2) цена; 3) каналы распределения; 4) система продвижения (коммуникации).

Рассмотрим комплекс маркетинга из четырех элементов, относительно образовательной услуги. Применительно к образовательной услуге основным продуктом является базовая образовательная программа учащегося, которая разрабатывается на основе государственного образовательного стандарта и также включает в себя учебный план, программы учебных дисциплин, программы учебных и производственных практик. Основными элементами процесса предоставления основной услуги являются: формы обучения, график образовательного процесса, квалификация профессорско-преподавательского состава, желание и способности студентов участвовать в образовательном процессе и усваивать образовательные программы. При определении цены на образовательную услугу высшего профессионального образования необходимо учитывать, что цены на образовательные услуги формируются под воздействием рынка, действующих на нем конкурентов, величины платежеспособного спроса. Так же важно то, когда, где и как должна производиться оплата, и каким образом вуз должен информировать целевой рынок о своих ценах. Говоря о каналах распределения применительно к образовательным услугам, можем выделить следующие способы распространения: аудитории для занятий, актовые и спортивные залы, специально оборудованные тематические кабинеты, библиотеки, online-семинары, выездные занятия, средства электронной связи и интернет-сайты и другое. Комплекс маркетинговых коммуникаций сферы образовательных услуг может быть представлен следующими инструментами: личные коммуникации, реклама, связи с общественностью, корпоративный дизайн, сотрудничество. Важно отметить то, что организовывать деятельность в сфере коммуникаций необходимо только после проведения маркетингового исследования целевой группы, чтобы понять, какую информацию, в каком виде, объеме и форме потребитель готов воспринимать [3].

Таким образом, в настоящее время маркетинг образовательных услуг в России пока еще находится на стадии своего становления. Во многих учебных заведениях создаются отделы маркетинга по продвижению бренда образовательного учреждения и своих образовательных услуг на рынок. Анализируя темпы развития и активную маркетинговую деятельность отдельных учебных заведений, можно с уверенностью говорить о больших перспективах успешного становления данной сферы маркетинговой активности на рынке образовательных услуг России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лавлок К.М. Маркетинг услуг. М.: ИД «Вильямс», 2011. 1008 с.
2. Кузьмина, Е.В. Маркетинг образовательных услуг. М.: Юрайт, 2012. 336 с.

3. Майкова С.Э., Баляева Р.Р. Особенности маркетинга образовательных услуг [Электронный ресурс]. URL: <http://www.be5.biz/ekonomika1/r2012/3209.htm> (дата обращения 6.03.2015).
4. Панкрухин А.П. Маркетинг образовательных услуг: методология, теория и практика. URL: http://multidollar.ru/marketing/pankrukhin_a_p_marketing_obrazovatel'nykh_uslug_metodologija_teorija_i_praktika_m_2013_159_s.html (дата обращения 6.03.2015).

СТРУКТУРА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ
ХИМИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО И ПРОМЫШЛЕННО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО
КОЛЛЕДЖЕЙ ГОРОДА ТВЕРИ

Е.М. Львова, М.В. Суворова, Е.В. Татусь,
магистранты I курса ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь
Научный руководитель – д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий

Современное содержание образования представляет собой форму сложных, многофункциональных структур, характеризующихся не только насыщенностью информации разного рода, но и прежде всего применением разнообразных инновационных технологий, которые повлияли на характер оценки качества образования. Данную проблему можно решить с помощью разработки и внедрения оценочных характеристик качества образования. Для объективной оценки качества любой продукции и результатов образовательных услуг, кроме оценки степени соответствия образовательного процесса предъявляемым требованиям, необходимо изучать и анализировать, каково качество самого процесса предоставления этих услуг, то есть насколько оно организовано, обеспечено, нацелено на предотвращение появления несоответствий.

Качество результатов деятельности колледжа обеспечивается через управление качеством всех процессов жизненного цикла подготовки специалистов и колледжа в целом. Управление качеством образования осуществляется на основании результатов образовательного мониторинга. [3]. Рассмотрим подробнее компоненты процедуры оценки качества образования на примере ГБПОУ «Тверской промышленно-экономический колледж» и ГБПОУ «Тверской химико-технологический колледж».

Тверской промышленно-экономический колледж работает в сфере образования более 90 лет. Государственное образовательное учреждение было основано в марте 1920 года как Тверской текстильный техникум. Сегодня колледж – это многопрофильное и многоуровневое учебное заведение, обладающее высоким административным и педагогическим ресурсом, позволяющим готовить конкурентоспособных на рынке труда специалистов. Подготовка осуществляется по специальностям и профессиям среднего профессионального образования по очной и заочной формам обучения и экстернату [4]. Колледж имеет лицензию Министерства образования Тверской области на право осуществления образовательной деятельности, а также свидетельство о государственной аккредитации. Внутренняя система оценки качества образования представляет собой деятельность, основанную на систематическом анализе качества реализации образовательного процесса, его ресурсного обеспечения и его результа-

тов. Содержание качества подготовки студентов в колледже оценивается по нескольким основным направлениям:

Система управления колледжем. В промышленно-экономическом колледже все действующие положения разработаны, согласованы и утверждены в установленном порядке, с целью поддержания соответствующего качества документов регулярно ведется пересмотр и актуализация локальной нормативной базы учреждения. Локальные акты разрабатываются руководителями структурных подразделений, рассматриваются на Совете колледжа, согласуются со Студенческим советом и представителями родителей обучающихся [1].

Структура подготовки выпускников. С целью выполнения социального заказа Тверского региона, подготовки конкурентоспособных выпускников колледжем проводится работа по повышению уровня квалификации студентов через открытие новых специальностей и профессий, форм получения образования и программ дополнительного профессионального образования. Структура подготовки студентов постоянно модернизируется, в частности, за последние три года в колледже был открыт ряд новых специальностей, соответствующих потребностям Тверской области, такие как «Техника и искусство фотографии», «Организация и технология защиты информации». Динамика плана приема на все специальности носит стабильный характер, фактический прием в течение отчетного периода соответствует установленным Министерством образования Тверской области контрольным цифрам приёма граждан. В колледже регулярно осуществляется мониторинг контингента обучающихся.

Содержание и качество подготовки учащихся. В промышленно-экономическом колледже города Твери подготовка квалифицированных рабочих и служащих по всем профессиям, а также специалистов среднего звена осуществляется в соответствии с федеральными государственными стандартами. Преподаватели и мастера производственного обучения самостоятельно разрабатывают рабочие программы учебных дисциплин, междисциплинарных курсов, профессиональных модулей, учебной и производственной практики, преддипломной практики на основе ФГОС. Образовательный процесс организован в соответствии с рабочими учебными планами и графиком учебного процесса. Требования к максимальной нагрузке обучающихся, видам учебных занятий, продолжительности академического часа выполняются. Колледжем проводится также оценка востребованности выпускников колледжа, доля их трудоустройства в текущем году по специальностям и профессиям обучения, их карьерный рост. Для успешного трудоустройства осуществляется взаимодействие образовательного учреждения с работодателями, что позволяет выстраивать отношения на условиях социального партнерства, корректировать содержание профессиональной подготовки с учетом интересов и требований предприятий, социальных партнеров и регионального рынка труда, для организации практик.

Ресурсное обеспечение образовательного процесса. Колледж располагает квалифицированным педагогическим составом, достаточно высок показатель доли преподавателей и мастеров производственного обучения с высшим образованием – 72%. Преподаватели и мастера производственного обучения раз в пять лет проходят аттестацию, повышая свою квалификационную категорию.

Все мастера производственного обучения имеют квалификационный разряд по профессиям выше того, который присваивается выпускникам.

Оснащение учебных кабинетов и лабораторий колледжа соответствует требованиям ФГОС. Участникам образовательного процесса обеспечена возможность доступа к электронно-библиотечным системам. Социально-бытовые условия в колледже соответствуют нормативам и позволяют обеспечить условия подготовки обучающимся по заявленным профессиям и специальностям.

Качество подготовки выпускников соответствует требованиям федеральных государственных стандартов, в качестве подтверждения выступают отчеты председателей государственных аттестационных комиссий, результаты самообследований. Внутренняя система оценки качества образования работает эффективно, что подтверждается высоким уровнем подготовки выпускников, их востребованностью на рынке труда региона.

Тверской химико-технологический колледж основан приказом Министерства легкой промышленности СССР № 97 от 28.08.56. Позднее он неоднократно переименовывался и передавался в ведение различных государственных структур. С 01.01.2012 г. учредителем колледжа является Министерство образования Тверской области. Сейчас Тверской химико-технологический колледж – многопрофильное, многофункциональное образовательное учреждение, готовящее специалистов по специальностям и профессиям среднего профессионального образования по очной и заочной формам обучения и экстернату [5].

Колледжем получен сертификат соответствия системы менеджмента качества требованиям ГОСТ ISO 9001-2011 (ISO 9001:2008), а также подтверждено качество процессов оказания образовательных услуг в сфере профессионального образования. Внутренняя система управления качеством регулируется локальными нормативными актами и представляет собой взаимосвязанные процессы планирования, организации, контроля, анализа и оценки качества. Содержание качества подготовки студентов в колледже проводится по нескольким ведущим направлениям:

Учебно-методическая работа. Для реализации методических задач активно используются такие формы работы как: педагогические семинары, «круглые столы», выставки творческих работ обучающихся, смотры кабинетов, лабораторий, мастерских, публикации, Интернет-Педсоветы, интерактивное обучение, пособий. Проводится аналитическая работа над учебно-методическими комплексами по всем дисциплинам и профессиональным модулям. Осуществляется подбор дидактического материала, контрольно-оценочных средств; учёт обеспеченности специальностей основной и дополнительной учебной, учебно-методической литературой, пополнение перечня электронных ресурсов.

Научно-исследовательская работа. Педагогические работники принимают очное и заочное участие в научно-практических конференциях, форумах, олимпиадах, конкурсах исследовательских работ в качестве научных руководителей.

Текущая и промежуточная аттестация. Система контроля успеваемости сводится к оценке качества освоения студентами профессиональной образовательной программы СПО; аттестации студентов на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям соответствующей профессиональной

образовательной программы СПО; широкому использованию современных контрольно-оценочных технологий; организации самостоятельной работы студентов с учётом их индивидуальных способностей; поддержанию постоянной обратной связи и принятию оптимальных решений в управлении качеством обучения студентов на уровне преподавателя, цикловых комиссий, колледжа.

Воспитательная работа и социальная защита студентов выполнялась через воспитывающее обучение и личностно-ориентированное воспитание. Воспитательная работа проводится по следующим направлениям: нравственное воспитание, гражданско-патриотическое воспитание, культурно-эстетическое воспитание, физическое воспитание и формирование здорового образа жизни

Формирование адаптационных ресурсов личности учащихся предполагает овладение ими умением быстро адаптироваться к меняющимся условиям; формированию способности личности оперативно и эффективно решать актуальные социально-профессиональные задачи.

Организация практического обучения. Колледж активно участвует в программе трудоустройства выпускников, направляя их на работу на предприятия города и области. Комплекс мероприятий ранней профессиональной ориентации, проводимой колледжем, позволяет заранее планировать трудоустройство выпускников с высокой мотивацией к профессиональной деятельности. Уровень подготовки специалистов ГБПОУ «ТХТК» соответствует стандартам среднего профессионального образования и удовлетворяет требования работодателей. С предприятиями разработаны долгосрочные программы социального партнерства в рамках которых планируется рост профессионального мастерства выпускников, продолжение обучения их на высшей ступени образования.

Качество кадрового потенциала. Подготовку специалистов в колледже осуществляет опытный квалифицированный педагогический коллектив, состоящий из 29 человек. Повышение квалификации преподавательского состава колледжа осуществляется в различных формах: курсы повышения квалификации, тематические семинары, краткосрочные курсы, стажировки. Руководящие работники техникума (директор, заместители директора по направлениям, руководители подразделений) проходят повышение квалификации на курсах по тематике, связанной с управлением.

Качество ресурсного обеспечения образовательного процесса. Материально-техническая база колледжа удовлетворяет требованиям подготовки специалистов в соответствии с ФГОС. В колледже действует 22 учебных кабинета, 10 лабораторий, 4 кабинета-лаборатории, 1 мастерская, 1 центр информационных ресурсов, оснащенных современной электронно-вычислительной техникой. Библиотека колледжа располагает постоянно обновляющимся книжным фондом, научно - популярными журналами, учебными пособиями и электронно-библиотечной системой. Для проживания иногородних студентов в колледже есть благоустроенное общежитие. К услугам студентов – актовый зал, читальный, спортивный и тренажерный залы колледжа, лыжная база [2].

Качество подготовки выпускников соответствует требованиям ФГОС СПО, что подтверждается отзывами и отчётами председателей государственных аттестационных комиссий, результатами самообследования. Внутренняя

система оценки качества работает достаточно эффективно, чему свидетельствуют востребованность выпускников колледжей на рынке труда, их высокий уровень подготовки. Однако система качества это не стохастический механизм, она развивается и продолжает совершенствоваться каждый день, приспособляясь к внешним и внутренним изменениям контактных групп колледжей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Нормативные документы. Отчёт о результатах самообследования Тверского промышленно-экономического колледжа за 2016 г. //Тверской пром.-эконом. колледж. Тверь, 2016. URL: <http://www.tverpek.ru/pic/doc/doc/f2433d50f782d1595baeed5e134a82ca.doc> (дата обращения: 01.03.2016).
2. Нормативные документы. Отчёт о результатах самообследования ГБОУ СПО Тверской химико-технологический колледж. // Тверской хим.-технол. колледж. Тверь, 2007–2016. URL: [http://www.tverhtk.ru/content/files/otchetorezultatahsamoobsledovaniyagbouspohthk2015g\(1\).pdf](http://www.tverhtk.ru/content/files/otchetorezultatahsamoobsledovaniyagbouspohthk2015g(1).pdf).
3. Система менеджмента качества в колледже: опыт и практика внедрения :http://infourok.ru/statya_sistema_menedzhmenta_kachestva_v_kolledzhe_opyt_i_praktika_vnedreniya_v_vestnike-574133.htm
4. Тверской промышленно-экономический колледж. Тверь, 2016. URL: <http://www.tverpek.ru/> (дата обращения: 01.03.2016).
5. Тверской химико-технологический колледж. Тверь, 2007–2016. URL: <http://www.tverhtk.ru/> (дата обращения: 01.03.2016).

РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ «НАЦИОНАЛЬНОЙ ДОКТРИНЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»

А. А. Иванова, магистрант II курса ИПО

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд пед. наук, доц. И.Ф. Нестерова

На сегодняшний день государственная политика в сфере образования ориентирована, в основном, его модернизацию, что явно находит отражение в «Национальной доктрине образования в РФ» [1]. Одна из важнейших целей, преследуемых государством – обеспечение конкурентоспособности страны на мировой арене, что достигается, безусловно, прежде всего высокими экономическими показателями. Но инновационное развитие российской экономики невозможно без инвестирования системы образования, т.к. эффективность образовательной модели определяет уровень профессионализма кадров.

Одна из первостепенных задач модернизации образования – повышение его качества. «Переход на инновационный путь развития связан, прежде всего, с масштабными инвестициями в человеческий капитал. Развитие человека – это и основная цель, и необходимое условие прогресса современного общества. Это и сегодня, и в долгосрочной перспективе наш абсолютный национальный приоритет» [4]. Дальнейшее развитие страны зависит от качества образования ее граждан, от влияния государства на создание условий для реализации и применения их знаний, навыков в повседневной жизни и профессиональной сфере.

В соответствии с «Национальной доктриной образования Российской Федерации (2000–2025 гг.)» и государственной программой Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы» самой актуальной проблемой модернизации образовательной системы РФ является проблема повышения качества образования [1]. «Главная задача российской образовательной политики

– обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства» [4].

Потенциал образовательной организации определяется ее способностью обеспечить качество образования, то есть создать соответствующие условия, учебно-воспитательную среду, материальную базу, финансовое и информационное обслуживание. На смену прежним государственным стандартам пришли новые, как отмечает А.А. Кузнецов, «ключевой составляющей стандарта стали планируемые образовательные результаты. Так же, надо учесть, что претерпело изменения и само представление об образовательных результатах. Если раньше в стандартах речь шла только о предметных результатах, то теперь стандарт ориентируется и на метапредметные, и на личностные результаты. А эти результаты уже могут быть достигнуты (особенно в гуманитарных предметах) при освоении достаточно разного, вариативного содержания» [4].

Следовательно, под образовательными результатами необходимо понимать личностные достижения обучающегося в процессе освоения содержания образовательной программы, выражение степени его успешности и личностного роста. Новые образовательные результаты включают в себя: формирование и развитие ключевых компетенций, освоение новых навыков, применимых в условиях повседневной жизни, актуализация самостоятельного познавательного интереса, развитие информационной-коммуникативной культуры и пр. И в связи с этим возникает вопрос, как достичь новых образовательных результатов?

Современная система общего образования столкнулась с рядом социальных противоречий и противоречий, обусловленных характером и организацией образовательного процесса. Особого внимания заслуживает вопрос о поиске путей разрешения противоречия между экспоненциальным ростом объема информации, которую необходимо усвоить обучающемуся, и ограниченными возможностями осуществить это в отводимые сроки обучения. Кроме этого, по мнению А. М. Новикова, «в современных условиях для свободного продвижения человека в образовательном пространстве необходимо обеспечить максимальную гибкость и разнообразие форм образования. Тем более, что в условиях рыночной экономики, судя по опыту зарубежных стран, далеко не каждому юноше, не каждой девушке будет по карману обучение» [5].

Разрешение этого противоречия следует искать, на наш взгляд, на пути создания и внедрения принципиально новых технологий, форм и средств обучения, предполагающих построение качественно иного образовательного процесса. Доминирующей, по мнению С. А. Смирнова, моделью обучения в российском образовании является модель «конвейера». Направление развития образования в этой модели связывается с постоянным умножением объема учебного материала и ростом числа учебных программ. С развитием научного знания, опыта и культуры увеличивается объем и сложность содержания образования. Таким образом, образование по своей организации становится некоей «калькой с системы наук и искусств, в которой совокупность отчужденного знания упаковывается в учебные программы и предметы и транслируется по конвейеру новым поколениям» [7, с. 331]. Указанная модель обучения направ-

лена на передачу и репрезентацию полученных знаний, уже не может удовлетворять запросы современного нам социума. Это ставит перед образованием задачу поиска и внедрения методов стимулирования познавательной активности и познавательной самостоятельности обучающегося, воспитания у него привычки к каждодневному упорному учебному труду и совершенствованию своих знаний [6, с. 219].

В силу конвейерного принципа, по С. А. Смирнову [7, с. 332–335], в школах доминирует неэффективная горизонтальная организация образования, которая характеризуется большим объемом теоретического материала, то есть высоким процентом простой устной передачи информации, отвечающей идеологии репродуктивного обучения. Большинство времени тратится на те формы обучения, которые монологичны и требуют физического присутствия преподавателя. В недостаточной степени применяется такие формы, как: телекоммуникационные проекты, сетевое взаимодействие, online-уроки, форумы, e-mail-консультации, компьютерное тестирование, дистанционное обучение, метод компьютерных конференций, тренинги, мастерские, коллективные формы взаимодействия и проч. В то время как именно такие формы призваны заменить консервативную и малоэффективную сегодня машину-конвейер российского образования. Решение этой задачи требует принципиально новых подходов в обучении. Главные из них – новые организационные формы учебной деятельности, взаимодействие преподавателя и обучаемых, новая образовательная среда, ориентированная на востребованные современным обществом образовательные результаты.

В дидактике предпринимаются попытки дать определение организационной формы обучения. Наиболее обоснованным представляется подход И. М. Чередова к определению организационных форм обучения [8, с. 122]. Исходя из философского понимания формы как внутренней организации содержания, охватывающей систему устойчивых связей предмета, он определяет организационную форму обучения как специальную конструкцию процесса обучения, характер которой обусловлен его содержанием, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся. Такая конструкция представляет собой внутреннюю организацию содержания, которым является процесс взаимодействия учителя с учениками при работе над определенным учебным материалом. Следовательно, формы обучения нужно понимать как конструкции отрезков процесса обучения, реализующихся в сочетании управляющей деятельности учителя и управляемой учебной деятельности учащихся по усвоению определенного содержания учебного материала и освоению способов деятельности.

Именно использование новых организационных форм учебной деятельности и новых средств обучения, которые для многих сами по себе являются показателями инновационности образования, определяет важнейшие факторы повышения эффективности образовательной деятельности. На это обращают внимание многие исследователи (А.А. Кузнецов, И.В. Роберт, В.В. Рубцов, С.В. Зенкина, Т.А. Сергеева, А.Н. Тихонов и др.). В этой связи А.В. Коржуев и В.А. Попков отмечают: «... стихийное внедрение в высшую школу различных инноваций таит в себе риск еще более усугубить положение... Поэтому сегодня

как никогда ранее требуется глубокий, всесторонний анализ происходящих в школе процессов, скрупулезное их исследование и обоснованный прогноз характера возможных изменений.» К тому же ориентация образовательного процесса на «объемные показатели» в условиях информатизации общества и повышения требований к уровню самостоятельности личности остается актуальным вопросом современности [6, с. 371].

На основании изложенного, можно сделать вывод: все планируемые изменения в системе образования, в конечном счете, должны привести к повышению качества образования, отражаемого через планируемые образовательные результаты, адекватные современным и прогнозируемым потребностям личности, общества и государства, а образовательные результаты невозможно достичь без использования современных организационных форм.

Таким образом, в России, как и во всем мире, растет понимание того, что в настоящее время вряд ли удастся сделать принципиально новый шаг в развитии образования, если не поднять его качество, не сориентировать на достижение новых образовательных результатов и на применение новых организационных форм, соответствующих требованиям современного общества. «С этих позиций реформа образования в России, как и во многих других странах, в значительной мере обусловлена тем, что традиционные цели образования (и общего, и профессионального) и традиционное понимание сущности образовательных результатов стали все в меньшей степени соответствовать новым социальным требованиям» [4, с. 79].

Именно поэтому, достижение современного качества образования сегодня является главным направлением государственной образовательной политики. Ставится задача выхода системы образования на принципиально новый уровень, на новые образовательные результаты, связанные с пониманием развития личности как цели и смысла образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751) (извлечения). URL: <http://suvagcentr.ru/userfiles/files/links/doktrina.pdf>. (дата обращения: 25.02.2016).
2. Путин В. В. «О стратегии развития России до 2020 года». Выступление на расширенном заседании Государственного совета 8 февраля 2008 г. URL: <http://archive.kremlin.ru/text/appears/2008/02/159528.shtml> (дата обращения: 25.02.2016).
3. Зенкина С. В. Педагогические основы ориентации информационно-коммуникационной среды на новые образовательные результаты: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 292 с.
4. Кузнецов А. А «Степень свободы школы не должна быть критической». URL: <http://www.vestnik.edu.ru/kuznezov.html>. (дата обращения: 25.02.2016).
5. Новиков А. М. Формы обучения в современных условиях. URL: <http://www.anovikov.ru/artikle/forms.htm>. (дата обращения: 25.02.2016).
6. Попков В. А., Коржуев А. В. Теория и практика высшего профессионального образования: учеб. пособие для системы дополн. пед. образования. М.: Академ. Проект, 2004. 452 с.
7. Смирнов С. А. Практикуемые модели социально-гуманитарного образования // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России: состояние, проблемы, перспективы. М.: Логос, 2001. С. 328–355.
8. Чередов И. М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. М., 1987.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

РАЗВИТИЕ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.А. Новохатская, IV курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Травина С.А.

Впечатления, которые человек получает об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а при необходимости и возможности – воспроизводятся. Эти процессы называются памятью [2].

Ведущим видом деятельности младших школьников является деятельность учебная. Она ставит перед ребёнком задачу в запоминании большого объёма информации. Умение владеть данным видом деятельности напрямую зависит от уровня развития его мнемических способностей, а также создает новые условия для развития памяти школьника [1].

Определив теоретическую и практическую значимость заявленной нами темы, мы провели исследование. Оно строилось на основании гипотезы о том, что использование учителем на уроках различных форм и методов по формированию мнемических процессов улучшит уровень развития зрительной и слуховой памяти младших школьников и, как следствие, повысит уровень их успеваемости. В исследовании принимали участие учащиеся 3 класса МБОУ «Краснохолмская СОШ №1».

Была составлена программа констатирующего исследования: 1. Диагностика уровня развития зрительной памяти (детям за 20 секунд предлагалось запомнить 10 различных фигур, затем по памяти изобразить их, соблюдая порядок). 2. Диагностика уровня развития слуховой памяти (детям предлагалось на слух запомнить 10 слов, затем по памяти записать их). 3. Анализ документации (определение среднего балла успеваемости по основным дисциплинам).

На основании результатов констатирующего исследования был сделан вывод о том, что часть класса с очень высоким (6,7%) высоким (20%) и средним (40%) уровнем развития зрительной памяти и с высоким (33,3%) и средним (60%) уровнем развития слуховой памяти имеют успеваемость от «4» до «5». А та часть класса, которая имеет низкий уровень развития зрительной памяти (26,6%) имеют успеваемость от «3» до «4». Однако один человек с успеваемостью 4,8 показал низкий уровень развития зрительной памяти.

На этапе формирующего исследования были подобраны упражнения для развития мнемических способностей детей, и, впоследствии, проведены данные упражнения на конкретных уроках. Чаще всего упражнения проводились на уроках литературного чтения, русского языка, окружающего мира. Остановимся на описании некоторых из них.

На уроке русского языка для знакомства с новой частью слова – приставкой использовался приём «Рифмование». Детям было предложено небольшое стихотворение о том, что такое приставка и её значение. На уроке окружающего мира необходимо было ввести и раскрыть понятие «цепи питания», для этого

использовался приём «Схематизация». Детям предлагалось составить схему, которая показывала, что по типу питания животные делятся на растительноядных, хищников, насекомоядных, всеядных. На уроке литературного чтения приём «Группировка» использовался для пересказа произведения Л.Н. Толстого «Акула». Было предложено разделить текст на 3 части, каждую обозначив цветом. Зелёная полоска – то, что было в начале, красная – что было потом, синяя – чем закончился рассказ. При пересказе полоски лежали перед учеником.

Во время проведения формирующего исследования использовался принцип системности, который проявлялся в продумывание системы урока так, чтобы содержание мнемического упражнения совпадало с темой урока. Принцип доступности проявлялся в том, что упражнения соответствовали возрастным особенностям, умственным возможностям учащихся. Принцип сознательности также присутствовал в проведении исследования. Перед каждым упражнением детям объяснялось, зачем оно проводится. На сознательность влияет активность учащихся, т.е. их заинтересованность, положительные эмоции, вариативность упражнений.

Контрольное исследование проводилось по тем же методикам, что и на констатирующем этапе. На основании полученных данных был сделан вывод о том, что у 60% учащихся произошли изменения в результатах диагностики зрительной памяти и у 47% эта динамика положительная, а также по результатам диагностики слуховой памяти, динамика произошла у 20% и положительная она у 13%, и о том, что успеваемость от «4» до «5» повысилась с 73% до 80%. Поэтому мы можем говорить о том, что наша гипотеза подтвердилась. Соответственно, одной из важных задач для педагога является необходимость развития мнемических способностей младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лурия А. Р. Маленькая книжка о большой памяти, М.:МГУ, 2011, 88 с.
2. Немов Р.С. Психология Т.1 М.: Издательство: Владос, 2004, 384 с.

ПРОФИЛАКТИКА ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

М.Б. Кудряшова, IV курс заочной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Травина С.А.

Школьная тревожность – это одно из явлений, с которым учитель начальных классов встречается в своей работе. По данной проблеме проводилось множество исследований как за рубежом, так и в России. Проблемой тревожности занимались такие исследователи как: М.В. Астапов, А.М. Прихожан, Б.И. Кочубей и Е.В. Новиков, А.С. Спиваковская, М. Раттер, и др. По мнению многих исследователей, небольшой уровень тревожности характерен для всех людей и является необходимым для приспособления к различным факторам в окружающей среде. Но если тревожность становится устойчивым проявлением, то это может сказаться на жизни человека в обществе, на его развитии, деятельности и коммуникативной сфере.

Большую часть времени младшие школьники проводят в школе, где они подвергаются различным психологическим воздействиям как со стороны учителя, так и со стороны одноклассников, которые могут повлиять на уровень тревожности. В работе с младшими школьниками учителю необходимо знать причины и последствия тревожности, а так же уметь выявлять тревожность, и проводить профилактические работы для её предотвращения.

Психологическая профилактика является неотъемлемой частью работы психолога и педагога в работе с детьми. Эта работа направлена на выявление таких особенностей детей, которые могут вызвать определённые сложности в дальнейшей жизни ребёнка или отклонения в интеллектуальном или эмоциональном развитии. Такого же мнения придерживается О.В. Токарь, говоря о том, что «психологическая профилактика – это комплекс мероприятий, направленных на предотвращение у детей возникновения отклонений в психическом развитии, социально-психологической и личностной дезадаптации» [4]. Главная цель психологической профилактики, по утверждению Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко, – «устранение факторов, вредно отражающихся на психике человека, и использование факторов, положительно на нее влияющих» [1].

Существуют различные формы и методы профилактических работ, которые учителя могут использовать в своей работе для предупреждения школьной тревожности у детей. Принято выделять групповые и индивидуальные формы профилактической работы. Выбор формы работы с ребёнком зависит от его уровня и причины тревожности, но чтобы выявить их, необходимо провести предварительно диагностические работы.

Для диагностики и профилактики школьной тревожности используется огромное количество методов, среди которых ведущее место занимают метод наблюдения за поведением учащихся в школе, опросы родителей и учителей, тесты-опросники, проективные методы [2, с. 52]. Помимо выше перечисленных методов диагностики и профилактики школьной тревожности, А.М. Прихожан выделяет следующие виды работ: психологическое просвещение родителей и педагогов, психологическая работа с детьми [3].

Как известно, большое влияние на детей оказывает семья, её методы воспитания, стиль общения с ребёнком. Одной из причин высокого уровня тревожности является семейное воздействие, поэтому профилактическая работа должна проводиться как с детьми, так и с родителями. Педагогам и психологам необходимо донести до родителей информацию об уровне тревожности их детей, а так же дать рекомендации по его снижению. Такое просвещение родителей может проходить в виде собрания, лекции или индивидуальной беседе. Эти же формы можно использовать в работе с учителями. Для учителей также можно разработать рекомендации по работе с тревожными детьми, показать, как формировать правильное отношение ребёнка к своим ошибкам, а так же показать, какую роль играет профилактика в преодолении тревожности.

Таким образом, профилактика школьной тревожности является важной составляющей в работе учителя. Своевременное выявление тревожности и работа по её устранению благоприятно сказывается на дальнейшем развитии ребёнка и его жизни в обществе. Главной частью такого вида работы является

проведение диагностики и разработка профилактической или коррекционной работы, с опорой на имеющиеся методы и формы, разработанные психологами и исследователями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой психологический словарь / сост. и общ.ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.
2. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2004. 248 с.
3. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности. Психологическая наука и образование, 1998, №2, С. 11–17.
4. Токарь О.В. Детская практическая психология в кратком изложении. Учебно-методическое пособие. М.: ФЛИНТА, 2014, 220 с.

ПРИЧИНЫ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.В. Евполова, IV курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. психол. наук. доц. Т.А. Голубева

Проблема школьной дезадаптации младших школьников чрезвычайно актуальна, так как школьная дезадаптация препятствует полноценному развитию ученика и затрудняет его учебную деятельность.

В трудах отечественных педагогов и психологов рассматриваются причины школьной дезадаптации.

Одной из причин школьной дезадаптации является низкая школьная мотивация к обучению, которую ученые связывают с интересами младших школьников. Так, Е.В. Новикова, Н.А. Леонова полагают, что интересы младших школьников еще недостаточно действенны, неустойчивы, носят ситуативный характер, могут быстро удовлетворяться, угаснуть без определенной поддержки и больше не возобновиться [4, с 2].

Причины возникновения школьной дезадаптации довольно часто напрямую связаны с отношением учителя к ребенку в процессе его учебной деятельности. Согласно взглядам С.А. Кочерговой, Р.В. Овчаровой, собственные трудности в учебе и поведении дети часто осознают именно через отношение к ним учителя [1, с. 3]. Еще одна причина школьной дезадаптации детей младшего школьного возраста опосредована характером семейного воспитания. Так, с точки зрения Р.В. Овчаровой, ребенок, который приходит в школу из семьи, где не чувствует переживания «мы», будет испытывать трудности и в новой для него социальной общности – в школе [3, с. 18]. Причиной школьной дезадаптации первоклассников может стать их неадекватная самооценка и неадекватный уровень притязаний. По Н.А. Шкуричевой, неадекватная самооценка может проявляться в двух формах: 1) неадекватно высокая самооценка, при которой дети зачастую склонны к лидерству, реагируют негативно и агрессивно на любые трудности, возражают требованиям взрослых и отказываются от выполнения той или иной деятельности; 2) неадекватно низкая самооценка, при которой для поведения ребенка характерны неуверенность в себе и конформность, что в свою очередь сковывает развитие их инициативы и самостоятельности [7].

Не без оснований к причинам школьной дезадаптации следует отнести несформированность коммуникативных навыков общения. Глубокое переживание психологического дискомфорта, имеющее дезадаптирующее значение, отмечается у ребенка, которого либо активно отвергают одноклассники, либо вообще игнорируют. Ситуация самоизоляции, когда ребенок избегает контактов с другими детьми может говорить о дезадаптации младшего школьника [6].

Е.В. Новикова к причинам возникновения школьной дезадаптации относит также несформированность навыков и приемов учебной деятельности, приводящая к снижению успеваемости; неспособность произвольно управлять своим поведением, вниманием; неумение приспособиться к темпу школьной жизни в силу особенностей темперамента [4]. О возможной школьной дезадаптации могут свидетельствовать такие симптомы, как агрессивные действия, психосоматические жалобы, чрезмерная застенчивость, плаксивость, депрессия, боязнь не выполнить школьные задания, страх перед учителем, чувство неполноценности, негативизм, уход в себя, отсутствие интереса к играм, общая заторможенность [4]. Проявлениями школьной дезадаптации могут быть: снижение интереса к учебе вплоть до нежелания посещать школу, ухудшение успеваемости, неорганизованность, невнимательность, медлительность или, наоборот, гиперактивность, тревожность, неуверенность в себе, трудности общения со сверстниками, раздражительность, конфликтность, агрессивность [5].

Таким образом, проблема школьной дезадаптации детей младшего школьного возраста в силу целого ряда негативных последствий требует к себе особого внимания. Поэтому важно начинать работу по выявлению и устранению ее причин с первых дней обучения ребенка в начальной школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кочергова С.А. Психокоррекция и профилактика дезадаптации младших школьников. // Электронный журн. «Психологическая наука и образование». 2013, №1. URL: www.psyedu.ru
2. Леонова Н.А. Изучение мотивационной сферы младших школьников. // Начальная школа. 2008. №2. С. 7–11.
3. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе М.: ТЦ «Сфера», 2001. 240 с.
4. Сорокина В.В. Психологическое неблагополучие детей в начальной школе. Диагностика и пути преодоления. М.: Генезис, 2010. 191 с.
5. Савёнышева И.В. Дезадаптация учащихся начальной школы: ее причины, методика определения и коррекция. // Электронный журнал Экстернат РФ. 2013.
6. Степанова Л.И. Можно ли уменьшить «Цену» адаптации первоклассника. // Психологические аспекты педагогической деятельности. 2014. №1.
7. Шкуричева Н.А. Трудности общения у младших школьников и способы их преодоления. // Начальная школа. 2014. №9. С. 6–7.

ВОЗМОЖНОСТИ АРТ-ТЕРАПИИ В ФОРМИРОВАНИИ РЕФЛЕКСИВНОЙ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

К.Г. Ульянова, IV курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. С.А. Травина

Известно, что самооценка как важнейшая личностная ступень оказывает большое влияние на все сферы жизнедеятельности личности, выступает важ-

нейшим регулятором деятельности, способствует саморазвитию. От особенностей самооценки зависит уровень притязаний, активность личности и взаимоотношения её с окружающими людьми [2].

В современном мире каждый младший школьник должен адекватно оценивать свои возможности. Суметь точно себе ответить, что я умею, и что я могу. Поэтому у школьника должен сложиться образ собственного Я [3].

Под рефлексивной самооценкой будем понимать умение анализировать собственные действия, видеть себя со стороны, допускать существование других точек зрения. Формирование рефлексивной самооценки стоит начать в младшем школьном возрасте, потому что очень важно, чтобы ребенок имел знания о самом себе, это является ведущим фактором становления личности. Знание себя, осознанность своих взаимоотношений с окружающими предполагает анализ, внутреннее обсуждение на основании своих действий, поступков, т.е. определяется уровень развития рефлексивной самооценки, которая и является одним из важнейших психических новообразований, формирующихся у младших школьников [4].

Для того чтобы у ребенка формировалась рефлексивная самооценка, можно применять различные методы психодиагностики. В эмпирическом исследовании применялась методика арт-терапии.

Арт-терапия – направление, использующее художественное творчество. Через творчество и определенные упражнения, ребенок лучше понимает себя, свои чувства, через обсуждения и комментарии ребенок разбирается в своих внутренних переживаниях, происходит обратная связь, то есть формируется рефлексивная самооценка. Для становления рефлексивной самооценки младших школьников возможно применение всех методов арт-терапии [1].

Исследование проводилось на основании гипотезы: если учитель в классе целенаправленно использует в учебно-воспитательном процессе такие приемы арт-терапии как: изобразительная техника, иллюстрирование и разыгрывание сказки, изготовление поделок, с последующим обсуждением и высказыванием детьми своей оценки работы, оценки самого себя и окружающих, оцениваем своих действий, то это способствует формированию рефлексивной самооценки младших школьников.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МОУ СОШ № 46 г. Твери в ноябре-декабре 2015 г. Исследование включало 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Для того чтобы выявить особенности самооценки младших школьников на констатирующем этапе, нами была разработана программа исследования с применением методик «Тест на самооценку» Л.П. Пономаренко и «Шкала самооценки» Т. Дембо, С.Я. Рубинштейн.

Определив средний уровень самооценки учащихся по двум методикам в данной ситуации, мы видим, что в классе большинство детей (20 человек, 84%) – с нормальной адекватной самооценкой, с высокой самооценкой – 2 человека (8%), детей с низкой самооценкой – 2 человека (8%). Результаты показывают, что у большинства учащихся формируется адекватная самооценка. А это значит, что подавляющая часть младших школьников данного класса способна к адекватной рефлексивной самооценке. Дети могут адекватно оценивать себя,

свои возможности. Такие дети видят в себе как достоинства, так и недостатки, способны реагировать на обстоятельства. При изменении ситуаций и различных обстоятельствах, они могут изменяться и самосовершенствоваться.

На этапе формирующего исследования были подобраны арт-терапевтические упражнения для развития адекватной рефлексивной самооценки: рисование сказки, придумывание сказки, создание кукол из фольги, создание из пластилина мини-сценку (сказку), рисование с помощью техники фрактального рисунка, создание собственной маски «для подвига», изготовление своих собственных тряпичных кукол, создание коллажа «Какой я?», рисование своего настроения в «кругу», рисование «пальчиками», рисование «ладошками», рисование с помощью техники «оттиск смятой бумагой».

После проведения упражнений в формирующем этапе, проводилась программа контрольного исследования по таким же методикам.

Таким образом, на основании полученных данных по уровню самооценки учащихся по двум методикам, мы видим, что уровень адекватной самооценки возрос с 84% (20 человек) до 92% (22 человека), с высокой самооценкой было 8% (2 человек) учащихся, на контрольном этапе уровень высокой самооценки показал 4% (1 человек), с низким уровнем самооценки было 8% (2 человека), на выходе составлял 4% (1 человек). Данные результаты говорят о том, что у большинства учащихся формируется адекватная самооценка. Качественный скачок в развитии самооценки говорит о появлении рефлексивных новообразований. Поэтому мы можем говорить о том, что наша гипотеза подтвердилась. Соответственно, методика арт-терапия является эффективной в формировании рефлексивной самооценки младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аметова Л.А. Формирование арт-терапевтической культуры младших школьников. «Сам себе арттерапевт». М.: Моск. гос. открытый пед. ун-т, 2003. 360 с.
2. Леонтьев А.Н. Формирование самооценки школьника. М., 2007.
3. Липкина А.И. Самооценка школьника. М., 2004.
4. Сусанина И.В. Введение в арт-терапию. М.: Когито-Центр, 2007. 90 с.

ВОПРОСЫ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

А.В. Будилева, III курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель: канд. психол. наук, доц. М.А. Крылова

Каждый первоклассник, приходящий в школу для прохождения обучения, получения образования попадает в новую среду, сталкивается с принципиально новой деятельностью, что требует активизации механизмов адаптации у ребенка. Начинается процесс приспособления как организма, так и психики ребенка к изменившимся условиям: другой распорядок дня, множество обязанностей, незнакомые ситуации, что требует особого внимания со стороны родителей и учителей. На первых этапах обучения особенно важно уделять этому вопросу большое внимание. Но лишь некоторые образовательные программы ориентированы на помощь ученику в приспособлении к школьной жизни. Так, например, к программе развивающего обучения Эльконина-Давыдова Г.А. Цукерман

и К.Н. Поливановой разработан курс занятий «Введение в школьную жизнь» [6], состоящий из игр, тренингов и упражнений. Курс занятий нацелен на разработку самими детьми правил поведения в школе, основ культуры общения в группе ровесников, а также с учителем и многих других моментов, необходимых начинающему школьнику.

Школьная адаптация (иначе – социально-педагогическая адаптация) представляет собой сложный процесс, в ходе которого ребенок осваивает новые формы деятельности, входит в новое социальное окружение, а значит – претерпевает изменения его психика. Как отмечают педагоги и психологи (Н.С. Денисенкова [2], и Н.К. Андриенко [1]), приспособление человека к новым условиям сопряжено с повышением эмоционального и физического напряжения. И чем меньше человек, чем незначительнее его опыт – тем более неадекватным это напряжение будет – или непомерно малым, или чрезмерно сильным. И то и другое не способствует адаптации – скорее тормозит ее. Поэтому основной задачей любой адаптационной программы (например, Н.Е. Хозифовой «Развивающие игры» [5], Г.А. Цукерман «Введение в школьную жизнь» [6] и др.) является оптимизация естественных приспособительных реакций ребенка.

Адаптация ребенка, по мнению Р.В. Овчаровой [3], проходит на четырех уровнях: 1 – уровень органов, систем органов; 2 – психологический уровень; 3 – уровень нервной системы; 4 – социальный уровень. Только при успешном прохождении адаптации на каждом из них можно говорить о ее полноценности. Судить же о том, насколько ребенок вошел в новую среду, можно исходя из того, какое у него сформировалось отношение к школе, как ребенок находит оптимальную модель в общении с взрослыми и сверстниками, как проходит усвоение материала, насколько сильны проявления самостоятельности и креативности мышления при выполнении заданий и др. [2].

В норме адаптация первоклассников проходит за три четверти обучения. Если до конца обучения в первом классе приспособление не заканчивается, то говорят о дезадаптации, то есть о незавершенности процессов адаптации, или их устойчиво неадекватном течении. Если адаптация прошла за первую четверть – это легкая ее степень, если за вторую – средняя, если за третью-четвертую – тяжелая. Выделяют три уровня адаптации: высокий, средний и низкий [4]. При высоком уровне наблюдается успешность в учебе, самостоятельность в работе, положительное отношение к учебе; при среднем – те же признаки, что и для высокого, но проявляющиеся частично, иногда, при определенных обстоятельствах; при низком – они отсутствуют вообще или их проявления крайне редко наблюдаются.

Говоря об адаптации первоклассников важно выделить группы риска, их особенности и направления работы с ними. В первую очередь – это дети, не готовые к обучению в школе. Для выявления степени готовности к школе разработаны методики в форме тестов, бесед, анкет, позволяющих оценить, как подготовлен ребенок к общению со сверстниками и педагогом, принятию заданий, инструкций, насколько может отвечать за свои действия и др. [3].

Вторая группа детей – это дети из неполных, неблагополучных, асоциальных семей. У таких малышей может быть сформировано неадекватное ми-

ровосприятие. У них очень часто наблюдаются проблемы в общении, основной мотив учения – избегания наказаний (особенно если в семье практикуются рукоприкладство, издевательство над ребенком). Сюда же можно отнести детей, подвергшихся насилию со стороны взрослых, не обязательно в семье, в таком случае ими могут руководить страхи. Без должного внимания к таким проблемам возрастает риск возникновения не только школьной дезадаптации, но и других, более серьезных и глубоких психологических и психических проблем.

Третья группа детей, требующая особой работы на этапе адаптации – одаренные от природы дети в области научного познания, талантливые творческие школьники. У таких первоклассников первое время не наблюдается никаких проблем, они успешны в учебе, которая дается легко, без особых затруднений. Но при этом интерес к учебе рискует пропасть, когда формируется позиция: «я и так все знаю, все получается, и вообще я самый умный, зачем учиться дальше?». А значит может упасть успеваемость, не потому, что что-то не получается, а просто от того, что ученик перестает выполнять задания, вместо решений пишет ответы и другое. С другой стороны, у таких умных детишек зачастую возникают проблемы в общении, ведь в классах редко любят «всезнаек», или ребенок может просто быть замкнут: он предпочтет хорошую книгу или девайс непосредственному общению.

Работа по выявлению детей групп риска должна вестись с первых дней обучения в школе, это поможет избежать серьезных проблем в дальнейшем, ведь, как известно, предотвратить легче, чем потом исправлять.

Говоря о профилактике дезадаптации, обычно подразумевают работу с учащимися, направленную на помощь в приспособлении к школе. Так программа развивающего обучения Эльконина-Давыдова [6] предполагает, что в течение двух первых недель в школе дети не занимаются учебной деятельностью, как таковой, но готовятся к началу обучения. На этом этапе ребенок учится сотрудничать с учителем и сверстниками, осваивая нормы сотрудничества и, что немаловажно, сотрудничать с самим собой. Каждый день у первоклассника три урока, на каждом из которых идет такое вот необычное обучение. Практически каждое новое правило, новое знание не просто выводится детьми, но определяется с помощью учителя, когда задается ситуация нарушения той или иной принятой нормы, и ребята понимают, что так неудобно, должен быть другой вариант поведения, организации работы. На этом этапе нет слова «нельзя», есть ответы на вопросы «почему?», «зачем?» «почему так, а не иначе?». Такая работа сложна для учителя, особенно привыкшего к традиционной системе обучения, но очень удобна для ребенка. Ведь это общеизвестный факт, что запретный плод сладок. Запретите ребенку что-то – и он обязательно проверит (особенно любознательный малыш), чем это грозит. Здесь же ребенок, получается, сначала проверяет, что, как и почему, а затем, убедившись на личном опыте, самостоятельно выводит ту или иную норму общения, поведения, вообще работы в школе. Элементы этой программы вполне возможно использовать и в рамках других программ, даже в течение достаточно длительного периода, отводя пять-семь минут в день на помощь детям в адаптации к школьной жизни. К сожалению, и это бывает сложно, так как программы очень насыщен-

ны и требуют быстрого темпа прохождения материала. Практика многих лет работы учителей по этой и другим авторским адаптационным программам показывает, что лучше постараться и найти время в начале обучения на введение ребенка в школьную жизнь, нежели в дальнейшем, работать с дезадаптированными и, что еще сложнее – с педагогически запущенными детьми.

Потому, во избежание серьезных проблем, необходимо в течение первой четверти работать со всем классом. Затем, в конце каждой четверти проводить оценку адаптации школьника: завершилась – не завершилась, идет легко – сложно. И затем, уже по итогам исследования, выбирать: со всем классом проводить дальнейшую работу, или с отдельными учениками, или с небольшими группами. Часто оказывается целесообразно на протяжении первой и второй четверти проводить занятия со всем классом, в третьей, иногда в четвертой четверти – с небольшими группами, в четвертой четверти первого класса, иногда в первой четверти второго класса – с отдельными учениками. Затем, со второго класса и далее, ведется работа уже с дезадаптированными детьми, а так же – по адаптации «новеньких» в классе, что так же немало важно, ведь ребенок пришел в новый коллектив, иногда – на другую образовательную программу.

Роль педагога на этапе адаптации ребенка к школе, несомненно, велика, но не стоит забывать и о родителях, которые могут, как помочь ребенку, так и помешать. Поэтому учителю необходимо, особенно на первых порах, как можно чаще общаться с родителями, как при личной встрече, так и на родительских собраниях, классных часах. Г.А. Цукерман и К.Н. Поливанова [6] вообще предлагают сломать систему и предложить родителям на этапе адаптации к школе присутствовать на и без того необычных занятиях, участвовать в работе, активно помогать детям.

Для того чтобы помогать ребенку войти в школьную жизнь, не обязательно присутствовать на уроках, родители могут помочь своему ребенку, занимаясь с ним дома. Самое простое, что можно сделать, – это некоторые нормы, выведенные ребенком в школе перевести на домашнюю жизнь. Особенно важно – нормы сотрудничества и взаимопомощи, когда ребенок знает, что он может спросить о чем-то любого члена семьи, заглянуть в справочную литературу, найти решение самому и затем – проверить его. Самое же элементарное, что может сделать родитель – это помочь ребенку войти в ритм школьной жизни, избежать темповой дезадаптации. А такие проблемы бывают у заторможенных детей и, наоборот, у расторможенных, что особенно актуально в наши дни, так как количество гиперактивных детей за последние годы увеличилось.

Как можно помочь ребенку освоиться с новым темпом работы? Как распределить своё время? Что теперь нужно делать гораздо быстрее, а с чем можно не торопиться? Если этим будет заниматься один учитель, – проблема разрешима при применении дифференцированного и индивидуального подхода к обучению, но трудноисполнима в условиях жёсткого дефицита времени. Должен помочь родитель. Элементарные советы родителям медлительных детишек – это набраться терпения и не торопить никогда ребенка. Но как тогда быть? Довольно просто: составляйте на каждый день с вечера вместе с ребенком точный план-распорядок дня. Отмечайте в нем изначально все, даже самые ма-

ленькие, казалось бы, незначительные дела, отмечая время, которое на него отводится максимальное (то, которое занимает оно сейчас). Помогайте ребенку сначала укладываться в это время, периодически засекая время, за которое он укладывается, отмечая, изменяется ли темп работы, особенно его увеличение, сообщайте об этом ребенку, постепенно вместе с ним корректируйте план, сокращая время, отводимое на то или иное занятие. Постепенно при правильной организации работы проблема разрешится сама собой, ребенок привыкнет к тому, что постоянно нужно успевать, это просто войдет в привычку.

С расторможенными детьми всё гораздо сложнее. Сначала необходимо установить, что данная проблема – не симптом или следствие психического или нервного заболевания, требующего вмешательства специалиста. Тогда элементарное наблюдение за поведением ребенка подскажет: есть ли какая-то деятельность, заниматься которой ребенок может достаточно долго (в наши дни, к сожалению, это все чаще – компьютерные игры), если да – какая, почему. Если есть что-то, что может надолго привлечь внимание ребенка, заставить просидеть его определенный промежуток времени на месте – сможете и вы, нужно только суметь заинтересовать. Как – это уже зависит от личности педагога.

Важный момент, на который нужно обратить внимание в период адаптации – это отношение ребенка к школе, особенно – наличие страхов, фобий, связанных со школой. Такие страхи будут мешать обучению, их необходимо снимать. Работу со страхами иногда лучше проводить школьному психологу, а не педагогу, так как страх может быть связан и с личностью учителя. В других случаях – вмешательство психолога необязательно и даже – нежелательно.

Самая простая методика борьбы с нарождающимся страхом – это посмотреть ему в глаза, объяснить себе, что это не страшно и почему, и даже – напугать свой страх. Для этого можно использовать рисунки ребенка, пусть он нарисует то, что так пугает его в школе, здесь абсолютно неважно художественное исполнение, если ребенок сказал, что эта тучка – учительница, значит – учительница. Затем ребенок может нарисовать себя рядом в позиции активного сопротивления страху, как он это видит. Или, что тоже возможно – дополнить изображение страха элементами, делающими его смешным – посмеяться над ним, и даже порычать, чтобы напугать и заставить «убежать» свой страх.

На этапе адаптации уже могут проявляться проблемы с успеваемостью. В таком случае необходимо начать индивидуальную работу с ребенком по устранению пробелов в знаниях, если таковые имеются. В таком случае, по мнению Г.А. Цукерман, К.Н. Поливановой [6] эффективным способом является организация ситуации взаимопомощи в классе с предложением успевающим ученикам помогать отстающим, объяснять новый материал.

Таким образом, можно сделать вывод, что на этапе адаптации ребенку может понадобиться комплексная помощь родителей, учителя, одноклассников. Некоторые дети, безусловно, могут справиться самостоятельно, но лучше не пускать этот процесс на самотек. Самая незначительная проблема, возникшая на этапе адаптации, может привести к серьезным проблемам в дальнейшем, как с успеваемостью, так и с общением в коллективе. Легче предотвратить подобные ситуации, нежели потом исправлять свои собственные ошибки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андриенко Н.К. Семейная среда как фактор успешной адаптации ребёнка к школьному обучению. // «Начальная школа + до и после». №12. 2003. С. 47–51.
2. Денисенкова Н.С., Счастливая Т.Н. Социально-психологические аспекты адаптации умственно одарённых детей к школе. // «Начальная школа + до и после». №5. 2013. С. 12–16.
3. Овчарова Р.В. Практическая психология образования. М., 2005. 448 с.
4. Пурин В.Д. Профилактика и коррекция педагогической запущенности. М., 2008. 192 с.
5. Хозифова Н.Е. Адаптация первоклассников к учебному процессу. // «Начальная школа + до и после». №1. 2013. С. 1–4.
6. Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школе. М., 2003. 128 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Д.М. Иванова, магистрант II курса ИПО

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент М.А. Крылова

Сохранение и укрепление психологического здоровья и эмоционального благополучия ребенка является одной из главных задач современного образования и воспитания. Часто на каждый случай открыто выраженного страха приходится несколько случаев скрытого страха. Проблематика возрастных страхов и способов их диагностики встречается в исследованиях А.И. Захарова, В.В. Лебединского, К. Изарда, А.М. Прихожан и др. Некоторые вопросы проблемы страхов изучались отечественными и зарубежными психологами, особенно дифференциация отдельных видов страхов и их причин (В.В. Леви, В.К. Вилюнас, Ф. Риман, П.В. Симонов, С. Гроф, Г. Эберлейн, З. Фрейд, К. Хорни). Психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным благополучием. Однако среди типичных детских эмоций нередко существенное место занимают не только положительные, но и отрицательные эмоции, негативно влияющие как на общий психологический настрой ребенка, так и на его деятельность, в том числе учебную. В результате во многих случаях можно говорить не об одной эмоции страха или тревожности, а о целом их комплексе, который охватывает сознание ребенка практически целиком.

Детские страхи – это та проблема, с которой рано или поздно сталкивается почти любой родитель и педагог. Страх – это одна из базовых эмоций, возникающая в ситуации угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленной на источник действительной или воображаемой опасности в ответ на проявление угрожающего стимула [5].

В работах отечественных ученых, которые уделяют большое внимание изучению данного вопроса, отмечен рост числа детей с разнообразными страхами, повышенной возбудимостью и тревожностью. Исследование детских страхов, как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе обусловлено пониманием важности того, насколько сильно эмоциональные нарушения у детей влияют на формирование личности ребенка, а также на нормальное протекание его психических процессов.

А.И. Захаров рассматривает страх, как одну из фундаментальных эмоций человека, возникающую в ответ на действие угрожающего стимула. По его

мнению, причиной детских страхов могут быть многочисленные запреты со стороны родителей и учителей, а также гнев и угрозы взрослых в адрес ребёнка. Самые распространённые – это внушённые страхи. Источником внушённых страхов выступают взрослые, окружающие ребёнка: родители, бабушки, воспитатели, педагоги и др., которые непроизвольно, слишком эмоционально, предупреждают ребёнка об опасности. Каждому ребёнку присущи определенные страхи. Автор полагает, что страх можно рассматривать как естественное сопровождение человеческого развития. По мнению А.И. Захарова дети в возрасте от 7 до 11 лет больше всего боятся «быть не тем, о ком хорошо говорят, кого уважают, ценят и понимают» [1].

В.В. Лебединский подчеркивал, что каждый страх или вид страхов появляется только в определенном возрасте, т. е. у каждого возраста есть «свои» страхи, которые в случае нормального развития со временем исчезают. Автор считает, что детские страхи в случае нормального развития являются важным звеном в регуляции поведения ребенка и, в целом, имеют положительный адаптационный смысл. Страх, как любое переживание, является полезным, когда выполняет свои функции, а потом исчезает. В.В. Лебединский указывает на необходимость определить патологический страх, требующий коррекции, от нормального, с тем, чтобы не нарушить развитие ребенка [3].

Младший школьный возраст, согласно А. И. Захарову, – это период перехода от инстинктивных к социально-опосредованным страхам, которые в подростковом возрасте трансформируются в социальные страхи как угрозу собственному благополучию в контексте отношений с окружением. Возрастает количество страхов не соответствовать социальным требованиям ближайшего окружения семьи и школы. Так же, по мнению А. И. Захарова, наиболее успешно психологическому воздействию подвергаются страхи именно в дошкольном и младшем школьном возрасте [1].

Для эффективного преодоления детских страхов в первую очередь необходимо четко определить источник страхов, с чем связано их возникновение. Методика выявления страхов, разработанная А.И. Захаровым, позволяет установить наличие страхов у младших школьников, определить характер этих страхов, сравнить установленное нами количество страхов с возрастными нормами, определенными автором методики [2]. Методика выявления детских страхов «Страхи в домиках» (авторы методики: А.И. Захаров и М. Панфилова), проводится с младшими школьниками для выявления и уточнения преобладающих видов страхов [4]. Так же нами использовался тест школьной тревожности Б. Филлипса, позволяющий установить наличие школьной страхов, а также выделить преобладающие из них. В ходе исследования изучаются те факторы неблагополучия ребенка в школе, которые описывают исследуемую проблему, а именно: страхи самовыражения, страхи ситуаций проверки знаний, страхи не соответствовать ожиданиям окружающих, проблемы и страхи в отношениях с учителями.

В исследовании принимали участие 23 учащихся 3-го класса. Из них 9 девочек и 14 мальчиков. Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №17 г. Твери с углубленным изучением математики. Наиболее часто встречающи-

мися страхами среди младших школьников, принявших участие в исследовании, являются страх смерти своей и родителей, опоздания в школу, школьные страхи ситуации проверки знаний, самовыражения, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, боязнь животных, группа страхов, связанных с причинением физического ущерба.

Если рассмотреть подробнее исследуемые факторы тревожности в данном исследовании по гендерному признаку, то девочкам свойственно проявление тревожности по следующим параметрам: 1) ситуация проверки знаний – выявлено у 71,7% школьниц; 2) фрустрация потребностей в достижении успеха – 54,7%; 3) страх самовыражения – у 47,1% школьниц; 4) страх несоответствия ожиданиям окружающих – 45,2%; 5) переживание социального стресса – 41,5%; 6) отношения с учителем – 30,1%; 7) общий уровень тревожности – 28%; 8) низкий уровень сопротивляемости стрессу – 19%.

Анализ результатов полученных в ходе исследования в группе мальчиков показал иную картину проявления школьной тревожности. Таким образом, в иерархическом порядке факторы тревожности у мальчиков представлены следующим образом: 1) фрустрация потребностей в достижении успеха – 55,6%; 2) страх самовыражения – у 48,1% школьника; 3) переживание социального стресса – 46,2 %; 4) страх несоответствия ожиданиям окружающих – 44,4%; 5) ситуация проверки знаний – выявлено у 42,6 % школьниц; 6) общий уровень тревожности – 33,3%; 7) отношения с учителем – 27,7%; 8) низкий уровень сопротивляемости стрессу – 16,6%.

Анализируя результаты проявления школьной тревожности в гендерных группах необходимо отметить следующие особенности:

1. Проявление тревожности в ситуации проверки знаний у девочек выше, чем у мальчиков, подтверждается результатами исследования (у девочек 71,7%, у мальчиков – 42,6%). Данный фактор тревожности характеризуется: волнением при проверке знаний, сильное волнение при ответе, переживание по поводу перевода в следующий класс, большое волнение перед выполнением и после выполнения задания на фоне неуверенности в правильности выполнения.

2. Переживание социального стресса у мальчиков выше, чем у девочек (у мальчиков – 46,2%, у девочек – 41,5%). Беспокойство по поводу окружения, требований к ребенку со стороны родителей и учителей. Чаще всего проявляется в ощущениях внутренней напряженности, выражающихся в переживаниях дискомфорта и настороженности ребенком в ситуациях взаимодействия с другими людьми.

3. Фрустрация потребностей у мальчиков выше, чем у девочек (у мальчиков – 55,6%, у девочек – 54,7%). Сильные переживания в случае неудачи в учебной деятельности – неправильном ответе, неверном выполнении заданий. Сопровождается состоянием тревоги, беспокойства, ригидности при встрече с трудностями, препятствиями (как, казалось бы, неразрешимыми задачами) в школьной жизни.

4. Отношения с учителем – девочки переживают больше чем мальчики, что объясняется особенностями возрастного развития младших школьников. Для девочек наиболее значима оценка другими людьми, в том числе и взрос-

лыми, учителями. В случае невнимания или замечаний со стороны педагога девочками переживается сильнее мальчиками. По результатам исследования данный показатель у девочек составил 30,1%, у мальчиков – 27,7%.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что, несмотря на широкую изученность проблемы детских страхов, подобрать грамотные пути к их коррекции достаточно не просто. Незамеченные вовремя проблемы в эмоциональной сфере ребенка могут привести к необратимым последствиям. Младший школьный возраст является одним из сложнейших этапов в жизни школьника, но в то же время и одним из наиболее подходящих для воздействия на детские страхи. Для их эффективного преодоления в первую очередь необходимо четко определить источник страхов, с чем связано их возникновение. Детские страхи, если к ним правильно относиться, понимать причины их появления, чаще всего исчезают бесследно. Для того чтобы воздействовать на ребёнка, помочь избавиться ему от страхов, родителям необходимо знать, что такое страх, какую функцию он выполняет, как возникает и развивается, чего больше всего боятся дети и почему.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: СОЮЗ, 2000. 448 с.
2. Захаров А.И. Как преодолеть страх у детей. М.: 1986.
3. Лебединский В.В., Никольская О.С. и др. Эмоциональное нарушение в детском возрасте и их коррекция. М., 2013.
5. Панфилова М. А. Страхи в домиках. Диагностика страхов у детей и подростков // Школьный психолог. 1999. №8. С.10–12.
6. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психологический словарь. М., 1990.

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ГИПЕРКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В.А. Маркьянова, IV курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.А. Крылова

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) является одним из распространенных расстройств у детей. Его диагностика основывается на международных критериях, но также должна учитывать возрастную динамику СДВГ и гендерные различия.

Гендерный подход (специализированный по признаку пола) в учебной и воспитательной практике актуален в применении как способа возможной профилактики феномена нарастающей умственной и физической дисфункциональности. Поскольку учет половозрастных особенностей способствует сбережению здоровья. Поэтому в последнее время гендерные аспекты притягивают внимание специалистов разных областей – психологов, нейропсихологов, педагогов, врачей. В научной литературе все чаще констатируются различия между мальчиками и девочками в темпах и качестве интеллектуального развития, эмоциональной реактивности, мотивации деятельности и оценки достижений, в поведении [3]. Большинство исследований указывают на наличии гендерных различий. Так, среди мальчиков расстройство встречается в 2–3 раза чаще, чем среди девочек. По мнению ряда авторов, высокая частота признаков заболевания у

мальчиков может быть обусловлена более высокой уязвимостью плода мужского рода по отношению к патогенетическим воздействиям во время беременности и родов [4, с. 13]. А.Л. Сиротюк, не отрицая гендерной зависимости, говорит, что девочкам свойственна другая, особая форма расстройства без гиперактивности [6]. По данным И.П. Брызгунов и Е.В. Касатикова, полученных в ходе исследования 5300 детей старшей и подготовительной групп детских садов, распространение расстройства составляет 20%, и различия по частоте заболевания среди мальчиков и девочек не наблюдается совсем [1, с. 45].

В современных исследованиях в популяционных выборках выявлена меньшая выраженность симптомов СДВГ и снижение диагностических порогов у девочек. Клинически у девочек доминирует подтип с преимущественным дефицитом внимания (более чем в половине случаев), у мальчиков – смешанные формы расстройства [8, с. 10].

Гиперактивность – явление очень распространенное: по разным данным СДВГ страдают от 3–4 до 4–9% детей дошкольного и младшего школьного возраста. У таких детей интеллект в норме, но, как правило, плохо учатся в школе. СДВГ свойствен мальчишкам значительно больше, чем девочкам. По общим оценкам, у детей в возрасте 6–12 лет синдром дефицита внимания обнаруживается у 2–3% девочек и у 6–9% мальчиков. К подростковому возрасту общая частота распространенности СДВГ как и у девочек, так и у мальчиков снижается, но мальчики продолжают преобладать в том же соотношении 2:1 или 3:1. В клинических исследованиях возникает еще большая диспропорция: мальчики доминируют в соотношении 6:1 и выше. Такая разница в цифрах объясняется тем, что на мальчиков больше обращают внимание, да и сам синдром проявляется у них в более острых формах и, как правило, связан с расстройствами поведения, которые у девочек наблюдаются реже. СДВГ у девочек, в общем, изучен хуже, чем у мальчиков, но эта ситуация постепенно изменяется. У девочек с СДВГ чаще (по сравнению с их ровесницами без СДВГ) отмечаются расстройства настроения, тревожность и кондуктивное расстройство; более низкие IQ и успеваемость; проблемы, связанные с социальным взаимодействием. При сравнении мальчиков и девочек с синдромом дефицита внимания показывает, что характер проявления симптомов, степень их тяжести, распространенность заболевания в семье и результаты лечения у обоих полов схожи. Гендерные различия заключаются в том, что у мальчиков наблюдается более высокая гиперактивность, им более свойственны агрессия и асоциальное поведение, у них возникают более серьезные нарушения ведущих функций, в то время как у девочек чаще наблюдаются интеллектуальные нарушения. Но несмотря на эти различия, синдром дефицита внимания является серьезным расстройством, имеющим в основном схожие характеристики и у мальчиков и у девочек.

Диагностический процесс проходит в несколько этапов: 1. Наблюдение. 2. Беседа с родителями. 3. Анкетирование родителей. 4. Получение информации от учителей. 5. Применение диагностических опросников, методик для гиперактивных детей. 6. Обработка и анализ результатов исследования.

При наблюдении за гиперактивным мальчиком и гиперактивной девочкой, которые обучаются в моем классе, выявлены следующие признаки.

Максиму не сидится на месте. Он то и дело вскакивает со стула и тут же садится, лихорадочно бегает на переменах, залезает под парту, он не выслушивает задания, все ответы выкрикивает с места, перебивает, постоянно роняет вещи с парты, успевает поболтать чуть ли не со всеми детьми вокруг, кривляется, смешит и отвлекает весь класс. Из-за своей двигательной активности, невнимательности Максим часто не успевает выполнить всё то, что делали на уроке. Но при этом, он все же стремится получать новые знания и получать хорошие оценки. Чего не скажешь про Варю К. Варя настолько избалована, что совершенно не умеет вести себя в классе. Выкрикивает с места, не дослушав вопрос до конца, постоянно роняет вещи с парты, на замечания она обижается, сразу плачет, иногда может отговариваться в довольно грубой форме. С одноклассниками бывает часто агрессивна. При написании письменных работ Варя допускает пропуски букв, слов в предложениях. Ошибается в вычислениях. При этом родители очень редко реагируют на замечания. Родителям учащихся была предложена «Анкета для родителей» [1], касающаяся симптомов СДВГ, что позволило нам системно опросить родителей обо всех симптомах.

Для подтверждения наличия расстройства учителям английского языка, физкультуры была предложена аналогичная анкета «Анкета для педагогов» [7] с целью подтверждения наличия расстройства, а также в оценке ситуации в школе, успеваемости ребенка, его поведения, отношений с ровесниками и учителями, а также и характеристик самой школы, учителей, социальной среды и др. Анкеты для родителей и педагогов были направлены на выявление критериев гиперактивности мальчика и девочки. Анкеты содержали по 14 критериев синдрома. Были получены результаты по анкетам на выявление признаков гиперактивности.

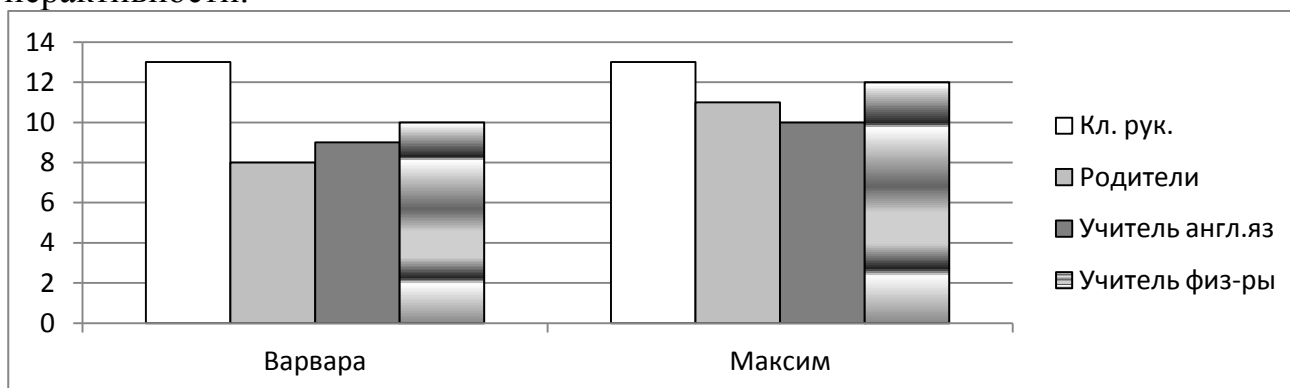


Рис 1. Показатели анкетирования родителей и педагогов

Для оценки степени склонности ребенка к гиперактивному поведению использовались следующие методики: Методика «ДА и НЕТ» использовалась для диагностики степени произвольности внимания детей, что позволяет судить о степени их склонности к гиперактивному поведению.

Таблица 1

Степень произвольности внимания по методике «Да и Нет»

Имя ученика	Количество ошибок	Уровень выполнения задания
Варвара	2	Низкий
Максим	1	Средний

Методика «Обведение контура» использовалась для диагностики уровня концентрации внимания и моторно-двигательного развития детей, что позволяет судить о степени их склонности к гиперактивному поведению.

Таблица 2

Уровень концентрации внимания и моторно-двигательного развития

Имя ученика	Ошибки	Уровень выполнения задания
Варвара	Фигуры обведены не четко, наличие пропусков фигур	Низкий
Максим	Фигуры обведены не четко, наличие разрывов	Средний

Также для выявления уровня концентрации внимания детям был предложен тест Пьерона-Рузера.

Таблица 3

Уровень концентрации внимания по тесту «Пьерона-Рузера»

Имя ученика	Число обработанных фигур	Ранг	Уровень концентрации внимания
Варвара	100	2	высокий
Максим	90	3	средний

Методика «Вежливость» [8, с. 24.] используется для диагностики уровня произвольности детей, что позволяет судить о степени их склонности к гиперактивному поведению. Ребенку предлагается выполнять те команды, в которых ведущий говорит слово «пожалуйста».

Таблица 4

Уровень произвольности учащихся

Имя ученика	Количество ошибок	Уровень произвольности
Варвара	1	средний
Максим	2	низкий

По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

1) У девочки (Вари) симптомы СДВГ проявляются внешне менее заметно. На первый план выходят симптомы невнимательности, проблемы с организацией деятельности, трудности в общении, проблемы с учёбой. У мальчика (Максима) симптомы СДВГ на лицо. На первый план выходят симптомы невнимательности, проблемы с организацией деятельности. Низкий уровень произвольности внимания.

2) У девочки гиперактивность и импульсивность менее заметны. Проблемы в отношениях с одноклассниками чаще решаются с помощью агрессивного поведения. У мальчика гиперактивность, импульсивность, проблемное поведение более заметно. Часто погружен в себя.

3) У девочки трудности в социальных отношениях чаще приводят к социальной изоляции. У мальчика больше проблем с поведением в школе, выше стремление к доминированию в группе сверстников.

4) У девочки проявляются сопутствующие расстройства школьных навыков, интеллект выше. Низкий уровень концентрации внимания. На уроках более собранная. У мальчика низкий уровень концентрации внимания. На уроках часто рассеянный.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брызгунов И.П., Касатикова.Е.В. Непоседливый ребенок или все о гиперактивных детях. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 45 с.

2. Емельянцева Т.А. Гендерные вопросы гиперкинетических расстройств // Социально-психологические аспекты психических и поведенческих расстройств: матер. респ. науч.-практ. конф. // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология, приложение. Мн., 2012. С. 8–12.
3. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки два разных мира. Нейропсихологи-учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. СПб: «Гускарора», 2000. 184.с.
4. Политика О.И. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. СПб.: Речь, 2008. 208 с.
5. Романчук О.И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей / пер. с украинского. М.: Генезис, 2010.
6. Сиротнюк. Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. М.: ТЦ Сфера, 2008. 128 с.
7. Шарапановская Е.В. Воспитание и обучение детей с ММД и ПШОП. М., 2005.
8. Шевченко Ю.С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психоподобным синдромом. М., 1997.

ФОРМИРОВАНИЕ ЧУВСТВЕННО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Т.В. Отто, магистрант I курса ИПО

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент И.Ф. Нестерова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Младший школьный возраст является важным и трудным периодом в жизни ребенка, он вступает в незнакомый ему мир человеческих отношений, разных видов деятельности и общественных обязанностей людей. Развитие ребенка в этом возрасте является важным фактором становления разносторонне развитой личности в будущем. Задача педагога - воспитать в ребенке созидательные способности, развить эстетические потребности, интересы, довести их до степени эстетического вкуса, а затем и идеала. Музыкально-эстетическое воспитание один из путей к гармоничному, разностороннему развитию личности, к формированию способностей воспринимать, правильно оценивать и творить в жизни только прекрасное [1; 7].

Особенно яркой и насыщенной жизнь человека станет если он будет способен эмоционально отзываться на прекрасное любить и дорожить им. Умение эмоционально сопереживать оказывает большое влияние на формирование личности человека и, в конечном счёте, ее морального облика, а понимание красоты этических норм и правил, формирует культурное поведение личности. «Одно дело привлечение подарком, наградой, премией или какими-нибудь благами для отдельной личности, – говорил А.С. Макаренко, – и другое дело – привлечение эстетикой поступка, его внутренней сущностью» [4, с. 54].

Ценность эстетических чувств и переживаний, по мнению многих психологов и педагогов, заключается не в количестве, а в глубине и устойчивости. Глубокое, устойчивое чувство является показателем целостности натуры человека и определяет всё его поведение. «Очень важно, – писал, опираясь на свой опыт В.А. Сухомлинский, – чтобы изумительный мир природы, игры, красоты, музыки, фантазии, творчества, окружающий детей до школы, не закрывался перед ребёнком классной дверью. Ребёнок лишь тогда полюбит школу, когда учителя щедро откроют перед ним те же радости, которые были у него раньше» [3, с. 32].

Из вышесказанного следует, что младший школьный возраст – это особый возраст для эстетического воспитания, и учитель здесь играет важную роль. Опытный, а главное заинтересованный в этом педагог сможет заложить начало развития эстетической личности и на этом успешно формировать отношение ребёнка к окружающему его миру, так как в этот период у ребёнка происходит развитие основных эстетических качеств его личности.

Чувство красоты природы, окружающих людей, вещей, предметов искусства, музыки создает в ребенке особые эмоционально-психические состояния, которые выражаются у него в желании интересно жить, обостряет любознательность, развивает мышление, память, волю и другие психические процессы. Развитие эмоций, как способности человека к сочувствию и сопереживанию другим людям, является одним из важнейших компонентов нравственного развития детей. Поэтому, проблема развития эмоций требует большого внимания особенно к детям младшего школьного возраста, так как именно в этом возрасте у ребенка происходит процесс познания жизни и решения задач взаимодействия с окружающим миром, он обретает опыт общения со сверстниками и взрослыми. Межличностное общение – это всегда взаимодействие людей, при котором они познают друг друга, а сам процесс общения невозможен без сопереживания и сочувствия, содействия другому.

Одна из наиболее трудных и сложных задач воспитания – научить ребенка способности видеть духовную значимость другого человека. Эстетические явления действительности и искусства, глубоко воспринятые людьми, способны порождать богатый эмоциональный отклик, который, по мнению Д.Б. Лихачева, является основой эстетического чувства. Оно представляет собой «социально-обусловленное субъективное эмоциональное переживание, рожденное оценочным отношением человека к эстетическому явлению или предмету» [6, с. 32]. В зависимости от содержания, яркости эстетические явления способны возбуждать в человеке чувства духовного наслаждения или отвращения, возвышенные переживания или ужас, страх или смех. Д.Б. Лихачев отмечает, что в человеке постепенно формируется эстетическая потребность, которая представляет собой «устойчивую нужду в общении с художественно-эстетическими ценностями, вызывающими глубокие переживания» [6, с. 67].

Музыка, всецело, обращена к музыкальному чувству человека. Известно, что в основе содержания музыки – выражение внутреннего мира человека. Если этот человек – младший школьник, то сформировать осознанное восприятие музыки у него это сложный, своеобразный, неравномерно протекающий процесс, который зависит от возрастных особенностей школьника. Исследователи в области музыкального восприятия утверждают, что из компонентов музыкального восприятия у детей ярче всего проявляется эмоциональность. Музыкальное мышление и слух развиты недостаточно, жизненный опыт у них также невелик, осознанные музыкальные представления и знания о музыке почти отсутствуют. В то же время уже достаточно развито воображение, образы которого эмоционально насыщены и ярки, хотя бедны деталями. Активное восприятие музыки – основа музыкального восприятия в целом. На занятиях необходимо создать положительный настрой на восприятие музыкального произведе-

ния. По мнению многих педагогов универсальным для всех видов художественной деятельности показателем является эмоциональность, поэтому проблема диагностики и развития эмоциональной сферы – одна из актуальных проблем эстетического развития личности. Многочисленные наблюдения и экспериментальные исследования А.В. Петровского и В.В. Абраменковой показывают, что дети поначалу легче распознают эмоции радости и гнева, и труднее – печали и грусти. В более старшем возрасте репертуар эмоциональных проявлений становится все богаче, и ребенок все тоньше их различает [1].

Работая по учебно-методическим комплектам «Музыка 1–4 классы» начальной школы Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой, Т.С. Шмагиной, рекомендованным Министерством образования и науки РФ для общеобразовательных учреждений разного типа, где принципиальной позицией авторов является опора на идеи музыкально-педагогической концепции Д.Б. Кабалевского, появившейся в 70-е годы XX в., мы провели наблюдения за детьми 1–4 классов [5]. Основная идея заключалась в том, чтобы проанализировать, как музыкальные занятия влияют на формирование чувственно-эмоциональной сферы ребёнка. Детям предлагалось слушание музыки, пластическое интонирование и музыкально-ритмические движения, инсценирование (разыгрывание) песен, сюжетов сказок, музыкальных пьес программного характера; размышления и сочинения о музыке; импровизация (речевая, вокальная, ритмическая); рисунки на темы любимых музыкальных произведений. В результате наблюдения нами было выявлено улучшение эмоциональной среды общения детей, наблюдается более чувственное отношение друг к другу, дети становятся свободнее в своих высказываниях, проявляют интерес к произведениям искусства, а что самое интересное они сами начали проявлять интерес в улучшении своей грамотности.

Продуктивной в изучении эмоциональной отзывчивости детей младшего школьного возраста является методика Л.В. Школяр «Выбери музыку», основная цель которой – выявление способности к сравнительной рефлексии эмоционально-смыслового содержания музыкальных произведений-стимулов. В этой методике в качестве стимулирующего материала предъявляются 2 серии теста, каждая – из трех фрагментов музыкальных произведений: 1-я серия: Э. Григ «Одинокий странник»; П. Чайковский «Утреннее размышление»; Э. Григ «Смерть Озе»; 2-я серия: А. Лядов Прелюдия d-moll; П. Чайковский «Баркарола»; Д. Кабалевский «Печальная история». Детям предлагалось задание: послушать и определить, какие из трех произведений в каждой серии схожи по характеру, а какое отличается от них? Попробовать определить, чем отличается от двух других? Даны критерии определения уровня эмоционально-смыслового содержания музыки: *высокий уровень* – способность устанавливать соответствующую зависимость, эмоционально-образных характеристик своих переживаний музыки (3 балла); *средний уровень* – правильный выбор двух сходных фрагментов при характеристике только эмоционально-образного осмысления музыки, без анализа средств выразительности (2 балла); *низкий уровень* характеризуется неспособностью определить отличное от двух других музыкальное произведение, неспособностью аргументировать свой выбор в определении «лишнего», исключаемого из предъявленного ряда фрагментов (1 балл) [8].

По результатам исследования было выявлено, что в экспериментальном 1 и 2 классе четверо детей (64%) имеют высокий уровень, 1 ребёнок (17%) – средний уровень и 1 (17%) – низкий уровень сравнительной рефлексии и эмоциональной отзывчивости на музыку.

В результате исследования мы убедились в том, что необходима систематическая, целенаправленная и планомерная работа с детьми по чувственно-эмоциональному воспитанию. Искусство имеет огромную силу эмоционального воздействия на сознание человека, а так как речь идёт о ребёнке, то это воздействие мощнейший рычаг действия на детское сознание. Музыкальное искусство имеет большое воспитательное значение и способствует наиболее быстрому и разностороннему развитию детей, формирует их чувственно-эмоциональную сферу, приобщает к ценностям общества, гуманистическому отношению к окружающему миру и даже способности находить в себе таланты.

Таким образом, мы убедились, что музыкальные занятия являются эффективным средством для развития чувственно-эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста, что музыкально-эстетическое воспитание детей младшего школьного возраста, помогает выразить чувства и переживания ребёнка, помогают находить взаимопонимание друг с другом. Музыка может дать весь спектр эмоциональных оттенков, для полноты ощущения своего внутреннего мира и окружающей среды, что даёт возможность каждому реализовать все свои возможности в нашем современном мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М., 2000. 415 с.
2. Бодалев А.А. Психология общения. Избранные психологические труды. М.: Изд. Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. 320 с.
3. Ветлугина Н.А. Музыкальные занятия. М.: «Просвещение», 1989. 270 с.
4. Креативный ребёнок: Диагностика и развитие творческих способностей / сост. Т.А. Барышева, В.А. Щекалов. Р/н-Д.: Феникс, 2004. 416 с.
5. Критская Е.Д., Сергеева Г.П., Шмагина Т.С. Музыка 1–4 классы: метод. пособие. М.: Просвещение, 2004. 207 с.
6. Лихачёв Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: учеб. пособие по курсу для студ. пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1985. 176 с.
7. Михайлова, М.А. Развитие музыкальных способностей детей. Ярославль: Академия развития, 1997. 240 с.
8. Музыкальное образование в школе: Учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Л.В. Школяр. М.: Академия, 2001. 232 с.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Л.И. Сабитова, IV курс очной формы обучения ИПО
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент И.Ф. Нестерова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Одной из приоритетных задач современной школы является создание необходимых и полноценных условий для развития личности каждого ребенка, формирование его активной позиции. Ее решение особенно актуально для на-

чального звена школьного обучения, потому что с позиции отечественных психологов (Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др.) учебная деятельность в данный период является ведущей в психическом развитии детей 7–10 лет. В связи с этим большое значение приобретает проблема формирования познавательного интереса младших школьников.

В психолого-педагогической литературе существует большое количество исследований, посвященных проблеме познавательного интереса личности. Особую значимость представляют работы С.Л. Рубинштейна, Г.И. Щукиной, Н.Г. Морозовой, А.Н. Леонтьева, посвященные анализу понятия «интерес» (в том числе, и познавательный интерес) и его компонентов. В работах этих авторов подчеркивается единство эмоциональной, волевой и интеллектуальной сторон познавательного интереса, причем мыслительные процессы описываются как его основное структурное ядро. Познавательный интерес как мотив определяет Н.Г. Морозова, описывая его как «важную личностную характеристику школьника и как интегрально – познавательно – эмоциональное отношение школьника к учению». Автор считает, что интерес – это отражение сложных процессов, происходящих в мотивационной сфере деятельности [3, с. 58].

Познавательный интерес является чрезвычайно важным в организации учебной деятельности в младшем школьном возрасте.

Проблема развития познавательного интереса младших школьников не имеет однозначного решения по причине ее многофакторности. М.Н. Скаткин утверждает, что на развитие познавательного интереса младших школьников влияют и содержание материала, и методы обучения, и организационные формы, и постановка воспитательной работы, и материальная база школы, и, наконец, личность учителя. Известными учеными, педагогами и психологами: Щукиной Г.И., Хуторским А.В., Курочкиной А.В., Ивановой А.Ф., Вяземским Е.Е. разработаны теоретические основы развития познавательного интереса учащихся и накоплен большой арсенал методов и приемов, направленных на формирование познавательного интереса.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) предъявляет новые требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования [5]. Начальное образование имеет свои особенности, резко отличающие его от всех последующих этапов систематического школьного образования. В этот период идет формирование основ учебной деятельности, познавательных интересов и познавательной мотивации; при благоприятных условиях обучения происходит становление самосознания и самооценки ребенка.

Один из методов развития познавательного интереса младших школьников является метод проектов. «Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо, и где, и как я могу эти знания применить» – основной тезис метода проектов [1, с. 45], который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и практическими умениями. Основные характеристики обучения на основе метода проектов: актуальность, междисциплинарный характер обучения, комплексное решение за-

дач, мотивирующий характер обучения, настрой на сотрудничество и поисковую деятельность учащихся [4, с. 4].

В проектной деятельности младших школьников большое значение имеют информационно-коммуникативные технологии. Информационно-коммуникативные технологии – еще один из эффективных способов развития познавательного интереса. Технология в переводе с греческого означает «искусство», мастерство, умение. В условиях, когда компьютер занимает все более важную и неотъемлемую часть в современном обществе, использование современных информационных технологий в учебном процессе позволяет обеспечить будущее страны грамотным поколением, способным разрабатывать и внедрять новые идеи во все сферы наук, а также способствует повышению познавательного интереса учащихся в учебной деятельности.

Исходя из актуальности и значимости этой проблемы, мы провели экспериментально – практическую работу в два этапа: с 9 февраля по 9 марта 2015 г., с 9 ноября по 18 декабря 2015 г. в МБОУ « ИООШ №2» г. Ивангород в 4 классе (21 человек). Целью нашей работы было: разработать проект и апробировать его в работе учителя начальной школы для формирования познавательного интереса учащихся. Была выдвинута гипотеза: если учитель современной начальной школы организует учебно-воспитательный процесс младшего школьника на основе системно-деятельностного подхода, с использованием метода проектов, то создаются условия для повышения у младших школьников уровня развития познавательного интереса.

В соответствии с целью и гипотезой были определены следующие задачи:

1. Создать проект для использования в работе учителя современной начальной школы.
2. Выявить уровень познавательного интереса учащихся 4 класса МБОУ « ИООШ №2» с помощью выбранных методик.
3. Создать и апробировать программу формирующего этапа экспериментально-практической работы.
4. Определить эффективность разработанной программы формирующего этапа экспериментально-практической работы. Провести сравнительный анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапе исследования.
5. Сделать выводы, сформулировать рекомендации.

Были выбраны следующие методы и методики: беседа, диагностирование, анкетирование, анализ и интерпретация полученных результатов.

Цель констатирующего этапа заключалась в выявлении уровня познавательного интереса младших школьников. На данном этапе была разработана и апробирована на практике программа констатирующего этапа исследования, которая предполагала проведение следующих диагностических методик: беседа с учителем; анкетирование по методике К.Н. Волкова « Познавательные интересы школьника», с целью определения степени выраженности познавательных интересов школьников; анкетирование по методике Г.И.Щукиной, на предмет выявления уровня познавательного интереса у учащихся 4-го класса); проба на познавательную инициативу «Незавершенная сказка», для того, чтобы выявить развитие познавательных интересов и инициативы школьника, оценить универсальные учебные действия: действие смыслообразования, устанавливающее значимость познавательной деятельности для ребенка; коммуникативное дей-

ствие – умение задавать вопрос); шкала выраженности учебно-познавательного интереса (по Г.Ю. Ксензовой), которая позволила определить уровень сформированности учебно-познавательного интереса, оценить УУД: (действие смыслообразования, установление связи между содержанием учебных предметов и познавательными интересами учащихся).

Анализ полученных результатов показал, что у большинства учащихся познавательный интерес мало выраженный, была выделена группа учащихся, у которых был выявлен познавательный интерес «слабой выраженности».

С учетом полученных результатов, нами была разработана программа формирующего эксперимента, направленная на развитие познавательной активности и мотивационной готовности к обучению, в основе которой был реализован проект «Где родился, там и пригодился».

Для реализации проекта мы использовали следующие формы работы: тематические классные часы: «Все работы хороши – выбирай на вкус», «Где родился, там и пригодился»; родительское собрание по теме «Будущее моего ребенка»; конкурс стихотворений и рисунков «Чем пахнут ремесла?»; уроки: «Работаем на компьютере», «С чего начинается Родина? Мой город», экскурсии на предприятия города. Были созданы альбомы: «Пословицы и поговорки о труде», «Где родился, там и сгодился»; праздник «Где родился, там и сгодился».

На контрольном этапе с помощью повторного проведения методик было повторно проведено анкетирование по методикам, которые использовались на констатирующем этапе эмпирического исследования. В ходе проведенной работы были выделены учащиеся, уровень познавательной активности у которых повысился: Анна Ш. (со «слабого» и «низкого уровня» повысился до «выражен умеренно» и «среднего уровня»), Анастасия С. (с «выражен умеренно» и «удовлетворительного уровня» повысился до «сильно выраженного» и «высокого»), Дарья М. (с «выражен умеренно» и «удовлетворительный уровень познавательной активности» поднялся до «сильно выраженного уровня» и «высокого уровня учебно-познавательной активности»), Никита М. (у которого на констатирующем этапе была определена «слабая выраженность познавательного интереса», а на контрольном этапе исследование показало, что познавательный интерес «выражен умеренно» и повысился до среднего уровня познавательной активности), у Юрия З. (результат констатирующего этапа «несформированность учебно-познавательного интереса» на контрольном этапе сформулирован, как «низкий уровень познавательного интереса»), у Александра К. («низкий» уровень познавательного интереса повысился до «среднего»), у Саввы И. (уровень познавательного интереса, находившийся на констатирующем этапе на уровне «выражен умеренно» и «средний уровень» – на контрольном этапе повысился до отметки «выражен умеренно» и «средний уровень познавательного интереса»), у Дианы А. (уровень с «высокого» повысился до уровня «очень высокий»), а у Никиты А. (уровень с отметки «удовлетворительный» поднялся на отметку «высокий»).

Проведенное исследование и полученные результаты свидетельствуют о том, что с помощью применения интерактивных методов обучения в современном образовательном процессе (метод проектов и ИКТ) можно повысить уро-

вень учебно-познавательного интереса у младших школьников. Следовательно, гипотеза – развитие уровня познавательного интереса младших школьников будет проходить более успешно, если учителем выявляется уровень мотивационной готовности к обучению на основе диагностических методик и создания целенаправленной программы формирующего эксперимента – доказана.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925.
2. Краевский В.В., Полонский В.М. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: сб. науч. ст. М., 2001. 323 с.
3. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. М.: Знание, 2009. 246 с.
4. Учебные проекты с использованием Microsoft Office: метод. Пособие для учителя. М.: Бином. Лаборатория знаний, 2006.
5. ФГОС: начальное общее образование. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>

ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТИРОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ УУД В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

С.С. Якименко, IV курс очной формы обучения ИПО
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. И.Ф. Нестерова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В современном обществе идет модернизация российского образования, в которой системно-деятельностный подход является определяющим в реализации ценностно-ориентированного обучения и воспитания младшего школьника. Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, осмысления целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы подрастающего поколения, умение выстраивать эффективные отношения с другими людьми, работать в группе и коллективе, быть гражданином и патриотом своей страны [3, с. 15].

Развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, через формирование и усвоение универсальных учебных действий, овладение которыми дает учащимся возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей на основе формирования умения учиться. Начальное образование сегодня – это фундамент для формирования учебной деятельности младшего школьника, его личности, мировоззрения, желания учиться. Именно начальная ступень школьного обучения должна обеспечить познавательную мотивацию и интересы учащихся, готовность и способность к сотрудничеству ученика с учителем и одноклассниками, сформировать основы нравственного поведения, определяющего отношения личности с обществом и окружающими людьми [1, с. 30].

Учителю начальных классов необходимо в ходе учебно-воспитательного процесса формировать у младшего школьника готовность к освоению универсальных учебных действий, т.е. потребность и способность к саморазвитию, самообразованию, самовоспитанию, самосовершенствованию и самореализа-

ции. Личностные универсальные учебные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся в образовательном процессе [2, с. 10].

Изучив и проанализировав психолого-педагогическую литературу по выбранной теме, мы провели экспериментально-практическую работу по теме исследования. Целью было разработать и апробировать программу формирования и развития ценностно-смысловых ориентиров младших школьников в процессе освоения УУД, рассмотреть возможности её реализации в работе учителя по образовательной программе «Школа России». Мы выдвинули гипотезу: сформированность и развитие ценностно-смысловых ориентиров у младших школьников в процессе освоения УУД влияет на результативность процесса обучения в современной начальной школе, если: у учащихся сформирована мотивация на приобретение знаний; созданы мотивационные предпочтения в учебной деятельности; самооценка результатов учебной деятельности адекватна требованиям образовательной программы; у учащихся развиты нравственные предпочтения о ценностно-смысловой значимости обучения; у учащихся сформированы личностные универсальные учебные действия.

Экспериментально-практическая работа проходила в период производственной (преддипломной) практики в МОУ СОШ №43 г. Твери в 3 «А» классе. В группу исследования входило 25 человек. На констатирующем этапе исследования на основе использования диагностических методик мы выявили уровень сформированности ценностно-смысловых ориентиров учащихся данного класса в процессе освоения УУД, по результатам которого был сделан вывод: значительная часть учащихся: 15 человек, имеют высокий уровень сформированности ценностно-смысловых ориентиров в процессе освоения УУД, средний уровень имеют 8 человек, низкий уровень – 2 человека.

С учётом полученных результатов, нами была разработана программа формирующего этапа экспериментально-практической работы, целью которой были разработка и апробирование программы использования образовательных, воспитательных и развивающих технологий, направленных на повышение уровня ценностно-смысловых ориентиров младших школьников в процессе освоения УУД. В ходе реализации экспериментально-практической работы при организации учебно-воспитательного процесса в данном классе мы использовали: 1) образовательные технологии деятельностного типа: проблемно-диалогические технологии (технологии проблемного диалога), технологию оценивания, технологию формирования типа правильной читательской деятельности (технологию продуктивного чтения), игровые технологии, ИКТ-технологии, технологию уровневой дифференциации. 2) активные и интерактивные методы обучения: групповую и парную формы работы, социальный проект, театрализацию, дидактические игры, анализ проблемных ситуаций, дискуссию, творческие задания, обучающие игры (образовательные, интерактивные и интеллектуальные игры), презентации. 3) нетрадиционные формы урока как средство реализации системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов в обучении младших школьников: урок-путешествие, урок с групповой формой работы, урок-сказка, урок-конкурс, урок-исследование, урок-проект, программа Smart Notebook.

Во внеурочное время с младшими школьниками были проведены различные игры и упражнения на развитие мотивации и адекватной самооценки у учащихся; культурно-просветительские мероприятия: этическая беседа «Вежливое общение», праздник «День Матери», коллективно-творческое дело «Я, ты, он, она – вместе дружная семья»; вместе с учителем был разработан социальный проект «Моя родословная: создание генеалогического древа».

На контрольном этапе экспериментально-практической работы мы провели повторное диагностирование ценностно-смысловых ориентиров младших школьников в процессе освоения УУД, по результатам которого можно сделать вывод: большинство учащихся 3 «А» класса: 20 человек, имеют высокий уровень, средний уровень имеют 5 человек, низкий уровень – не обнаружен.

Сравнительный анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах исследования, показал, что уровень ценностно-смысловых ориентиров младших школьников в процессе освоения УУД повысился на основе разработанной нами программы формирующего эксперимента. Можно выделить 5 человек, уровень которых повысился со среднего до высокого (Морозова Е., Никитин В., Чурсин Г., Арсеньева Д., Артемьев А.). У двух учащихся (Кротов Н., Моисеев В.) уровень повысился с низкого до среднего. У остальных 15 человек уровень ценностно-смысловых ориентиров остался на высоком уровне. Результаты, полученные в ходе экспериментально-практической работы, позволяют сделать вывод, что использование учителем в учебно-воспитательном процессе образовательных, воспитательных и развивающих технологий способствует повышению уровня ценностно-смысловых ориентиров младших школьников в процессе освоения УУД.

Таким образом, следует отметить, что в ходе исследования у учащихся произошли изменения в уровне сформированности ценностно-смысловых ориентиров, что повлияло на результаты их обучения: из 25 человек на «5» вторую четверть закончили 8 учащихся (Арсеньева Д., Никитин В., Пархомов П., Горшкова Д., Лёвкин Д., Фоканова С., Тетерич А., Матвеева А.); на «4» и «5» – 14 учащихся, на «3» – трое учащихся (Кротов Н., Моисеев В., Чурсин Г.) Из вышесказанного можно сделать вывод, что на основе проведения экспериментально-практической работы уровень обучения 3 «А» класса повысился.

Гипотезу, выдвинутую в начале экспериментально-практической работы, можно считать доказанной, так как повторное проведение диагностических методик и сравнительные результаты, полученные нами, показали, что уровень ценностно-смысловых ориентиров учащихся 3 «А» класса в процессе освоения УУД существенно изменился, что повлияло на результативность их обучения в начальной школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г., Г.Б. Бурменская, И.А. Володарский Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2010. 152 с.
2. Арефьева О.М. Из опыта работы по формированию универсальных учебных действий младших школьников. URL: <http://festival.1september.ru/articles/519655/> (дата обращения: 14.06.2012).
3. Кудрявцева Н.Г. Системно-деятельностный подход как механизм реализации ФГОС нового поколения // Справочник заместителя директора. 2011. №4. С. 13–27.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПОДРОСТКАМ В СТРЕССОВОМ СОСТОЯНИИ

Н.С. Берёзкин, магистрант II курса ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. С.А. Травина

Актуальность этой темы заключается в том, что подросток, ввиду особенностей своего психологического развития, зачастую отказывается от помощи взрослых в решении психологических проблем. А тот объем доступной информации, который предлагает нам интернет, не всегда дает возможность быстро и без особых сложностей, в доступном виде, найти необходимый нам материал. Эта статья позволит самостоятельно узнать, что же такое стресс, и как правильно к нему относиться. Речь пойдет о кратковременном стрессе, который мы испытываем перед экзаменом или каким-то важным событием.

Сам термин «стресс» ввел американский физиолог Уолтер Кеннон, в своих классических работах по универсальной реакции «бороться или бежать» (1932 г.) [1]. Но наибольший вклад, в изучении стресса, внес канадский эндокринолог Ганс Селье, который сформулировал концепцию стресса, как совершенно естественную реакцию организма, помогающую ему выжить. В рамках своей концепции, Селье полагал, что с какими бы трудностями ни сталкивался наш организм, с ними можно справиться двумя типами реакций: 1. Активной, иначе говоря борьбой. 2. Пассивной, или другими словами бегство от трудностей или готовность их терпеть. [5] В нашем случае речь пойдет о первом типе. В системе Селье есть два ключевых понятия – Эустресс (положительный стресс) и Дистресс (отрицательный стресс). В случае, когда наш организм успешно адаптировался к стрессу, результат нам предлагают называть как эустресс, в противном случае – дистресс. Селье не считал, что изначально стресс вреден. Зависимость заключается лишь в том, насколько эффективно мы умеем преодолевать последствия стресса. Селье называет это общим адаптационным синдромом. [3]. Немного о себе, что бы специфика моей статьи была понятна. Я работаю актером в Тверском областном академическом театре драмы с 2005 г. У меня большая занятость в театре, в среднем в месяц я выхожу на сцену не менее пятнадцати раз. С 2009 г. преподаю хореографию в театральной студии при театре.

Стресс нельзя предотвратить, но можно быть к нему готовым. В своей практике я часто сталкиваюсь с вопросами от учащихся, о том, как преодолеть волнение. Наиболее часто, подобные вопросы встречаются у студийцев подросткового возраста. Естественно это обусловлено рядом причин. Подростку, ввиду бурного развития эмоций и взятой на себя поведенческой автономии, сложнее справляться со стрессом. У меня, как у человека с определённым опытом, в отношении стрессовых ситуаций и сценического волнения как такового, есть определённые, выработанные мною же, механизмы, для того, что бы помочь преодолеть стресс. Я не претендую на универсальность своих приёмов, но тем не менее, исходя из своей практики, могу судить об их определённой эффективности. Первое, с чего надо начать – это с осознания процессов, которые в нас происходят. Очень важно понимать, что стресс не является чем-то неесте-

ственным, и не стоит его опасаться, и тем более бояться. Более того, мы должны попытаться сделать стресс своим союзником. Надо постараться его себе присвоить.

Лечение болезни начинается с ее диагностики. Я сделал выборку на основании собственного опыта, и предлагаю вам ознакомиться с несколькими методами преодоления стресса, которые были взяты и обработаны из учебника по навыкам диалектической поведенческой терапии (McKay Matthew, Wood Jeffrey C., Brantley Jeffrey, 2007). Основываясь на теории Деймса-Ланге, что эмоция есть восприятие ощущений, вызванные изменениями в теле вследствие внешнего раздражения, авторы данного учебника нам предлагают следующую стратегию по осознанию стресса:

1. Выявление и обозначения эмоциональной реакции. Попробуйте сосредоточиться на наблюдении и описании: 1) события, которое породило эмоцию; 2) значения, которое придается этому событию; 3) ощущений от этой эмоции – телесные ощущения и т. д.; 4) выраженного в движениях поведения, которое возникло благодаря этой эмоции; 5) влияния этой эмоции на ваш личный функциональный статус.

2. Выявление барьеров, мешающих изменить эмоции. Обычно у эмоций есть две функции: уведомление окружающих и оправдание собственного поведения. Мы часто пользуемся эмоциональными реакциями, пытаюсь (даже неосознанно) влиять на поведение других людей или управлять их поведением, а также для того, чтобы объяснить наше восприятие/ интерпретацию каких-то событий. Для управления эмоциями крайне важным является умение распознавать функцию той или иной эмоциональной реакции и понимание того, для чего вы выражаете эти эмоции именно так.

3. Снижение чувствительности до уровня «эмоциональной разумности». Если у нас стресс от физической нагрузки или стресс под влиянием внешних факторов, следовательно, в такие дни мы более уязвимы для эмоциональной реактивности. Ключевым моментом для регулирования эмоций является сохранение здорового баланса в различных сферах повседневной деятельности. Таким образом мы предупреждаем свое физическое, умственное и эмоциональное перенапряжение. Для снижения эмоциональной чувствительности необходимо выработать привычку сбалансированно питаться, спать достаточное количество времени, делать подходящую вам зарядку, воздерживаться от психотропных веществ, если они не были приписаны вам врачом, и увеличивать уверенность в своих силах, которая возникает в действии, когда вы видите свою производительность и начинаете осознавать свою компетентность. [3]. Следующие несколько методов были рецензированы доктором Маршей Линехан, директором научной и лечебной клиники, изучающей поведение, автором диалектической поведенческой терапии:

4. Увеличение психологической вовлеченности в имеющиеся на данный момент эмоции. Доктор Линехан (1993) объясняет, что «показывая свою боль и муки, но не относя эту демонстрацию к негативным эмоциям, человек перестает побуждать вторичные негативные эмоции». Активно рассуждая, что та или иная эмоция «плохая», вследствие этого мы впадаем в «плохое» эмоциональное

состояние и чувствуем вину, тоску, печаль или гнев. Добавляя эти вредные чувства к уже отрицательной ситуации, мы только усиливаем вред и делаем и усложняем ситуацию, которую вызвало отрицательное событие.

Научившись понимать свое эмоциональное состояние (например, не пытаясь изменить свои эмоции или воспрепятствовать им), вы сможете перенести стрессовую ситуацию не добавляя масла в огонь (т. е. не увеличивая количество отрицательных эмоций). Это не значит, что вам не следует воспринимать событие как такое, которое причиняет боль и относиться к нему соответствующим образом, это просто значит, что вам следует помнить, что нельзя позволять эмоциям, которые вы выражаете, мешать вашей способности реагировать на окружающий мир должным образом.

Подумайте над тем, как вы можете применить эти методы управления эмоциями в своей повседневной жизни. Процесс обучения управлению эмоциями требует практики. Это новое умение нужно осознать, его нужно научиться применять и все время практиковать. Каждый раз, когда вы сталкиваетесь с ситуацией, которая, как вы знаете, будет источником сильных эмоций, постарайтесь воспринять ее как возможность для практики этих методов управления эмоциями. Вы заметили, что, когда вы внимательнее относитесь к своим эмоциям и отдаете себе в них отчет, ваши ощущения изменяются?

5. Использование противоположного действия. Важным методом диалектической поведенческой терапии для изменения или управления сильными эмоциями является изменение «поведенческо-выражающего компонента при помощи действий, которые противоречат эмоциям» (Линехан, 1993, с. 151). Использование противоположного действия подразумевает не торможение выражение эмоции, а, скорее, просто выражение другой эмоции.

Примером может быть субъективное ощущение подавленности, когда человек не хочет вставать в постели и общаться с другими людьми, и противопоставленное ему решение встать и прогуляться по району, которое не запрещает существование первого ощущения, но противопоставлено ему. Скорее всего, невозможно сразу избавиться от состояния подавленности, но этому состоянию можно противопоставить положительные изменения ваших чувств.

6. Внимательность к своим эмоциям без вынесения суждений. Старайтесь смотреть на свое эмоциональное состояние глазами стороннего наблюдателя. Просто замечайте все, что происходит — не делите происходящее на «плохо» или «хорошо». Взять под контроль захлестывающие вас эмоции может быть очень сложно. Обращайте внимание на все свои мысли и суждения об эмоциях, которые вы испытываете (или даже о ваших намерениях, вытекающих из эмоций) пусть они идут своим чередом. Что же у вас получится в итоге, если вы будете все это делать? [2].

Эмоция побуждает к действию. Немаловажным фактором, в преодолении стресса, является контроль над физическим состоянием. Д-р биол. наук В.Ю. Щербатых провел ряд исследований о влиянии стресса на физическое состояние. Согласно его измерениям, при стрессе фиксируются следующие объективные изменения: повышение частоты пульса или изменение его регулярности; повышение артериального давления, нарушения в работе желудочно-

кишечного тракта; снижение электрического сопротивления кожи и т. д.; боли в сердце и других органах; затруднение при дыхании, напряжение в мышцах; неприятные ощущения в области пищеварительных органов и пр. [6].

Как мы видим, реакция нашего организма на стресс тесно связана с физиологическими проявлениями. Как же свести эту симптоматику на нет? Самым главным для нас, на этом этапе, является восстановление равномерного дыхания, для подачи кислорода во все органы нашего тела. Упражнение на восстановление дыхания: Одним из главных условий данного упражнения, является прямой позвоночник, голова в строго вертикальном положении. Делаем активный вдох носом и выдох через чуть приоткрытый рот. Выдыхаем меньше, чем вдыхаем. Следите за тем, что бы вдох по возможности был равномерным. Снимаем основные зажимы, для улучшения циркуляции кислорода – шея, суставы. Для этого можно использовать любые упражнения на растяжку мышц. Условие лишь одно: после растяжки – расслабление. То есть растяжка не должна носить постоянный характер. Я рекомендую встряхивать конечностями после упражнений. Дыхательное упражнение и на растяжку мышц желательно делать одновременно. Вот тот небольшой арсенал, который может помочь вам справиться со стрессом и его проявлениями.

Подросток, оторвавшись от родительской опеки, часто боится или не хочет прибегать к посторонней помощи, дабы не дискредитировать свое «чувство взрослости». Тем не менее, именно в этом возрасте подросток, как никогда, уязвим в эмоциональной сфере. Данной статьей я попытался популярно рассказать о стрессе и простых методах преодоления его последствий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Cannon W. B., The wisdom of the body. New York: W. W. Norton, 1932.
2. Лайнен Марша М. Когнитивно-поведенческая терапия пограничного расстройства личности. Вильямс, 2008.
3. McKay Matthew, Wood Jeffrey C., Brantley Jeffrey, The Dialectical Behavior Therapy Skills Workbook: Practical Dbt Exercises for Learning Mindfulness, Interpersonal Effectiveness, Emotion Regulation, New Harbinger Publications, 2007. Перевод «Bigideas».
4. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. М.: Медгиз, 1960. 255 с.
5. Селье Г. Стресс без дистресса. М: Прогресс, 1979. 123 с.
6. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. Изменение физиологических процессов при стрессе. URL: http://thelib.ru/books/yuriy_viktorovich_scherbatyh/psihologiya_stressa_i_metody_korrekcii-read-3.html

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЗАЩИТНЫЙ МЕХАНИЗМ ПРОЕКЦИИ И ПОДОЗРИТЕЛЬНОСТЬ У ПЕДАГОГОВ ДОУ

П.И. Соминич, IV курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент М.Ю. Тюлин

В настоящее время в современных напряженных условиях личности почти не удается заниматься познанием себя, в результате чего представление о своих реальных и идеальных особенностях, образующие «Я-концепцию»

поддается сильному рассогласованию. Столяренко пишет, что «Я – концепция» включает наше восприятие того, какие мы есть («Я» – реальное), и то, какими мы хотели бы быть, то есть «Я» – идеальное. «Я» – идеальное отражает те атрибуты, которые человек хотел бы иметь, но пока не имеет [5, с. 93].

При проявлении рассогласования между реальным и идеальным «Я» личности происходит внутриличностный конфликт, следствием которого может стать механизм психологической защиты. Психологическая защита является системой регуляторных механизмов в психике, направленных на сведение к минимуму или устранению негативных, травмирующих личность переживаний, сопряженных с внешними или внутренними конфликтами, состояниями дискомфорта и тревоги [2, с. 155]. Как считали З. Фрейд, Ф.В. Бассин, А.В. Петровский, Р.С. Немов, психикой включаются бессознательные защитные механизмы для того чтобы личность успешно адаптировалась и жила в психологически комфортных условиях. Такие исследователи как В.С. Роттенберг, В.А. Ташлыков, Ф.Е. Василюк, И.Д. Стойков, Э.И. Киршбаум говорили о противоположном действии защитных механизмов – возникновении внутриличностного конфликта, ограничении оптимального развития личности.

В настоящее время существует множество классификаций защитных механизмов, изученными и общепринятыми являются: отрицание, вытеснение, проекция, рационализация, замещение, регрессия, сублимация [6, с. 80].

В нашем исследовании проводилась диагностика 25 педагогов – студентов заочной формы обучения Института педагогического образования с помощью методик «Индекс жизненного стиля» Плутчика-Келлермана-Конте и «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири. Опросник Плутчика-Келлермана-Конте включил 8 видов механизмов психологической защиты: отрицание, вытеснение, замещающие, компенсацию, реактивное образование («гиперкомпенсация»), проекцию, рационализацию и регрессию.

По результатам диагностики, наиболее выраженным защитным механизмом у 11 человек является проекция, напряженность которой составила 40%. По Анне Фрейд: проекция – механизм приписывания человеком собственных нежелательных черт окружающим людям, при этом выстраивается защита от осознания этих же черт у себя [3, с. 187]. Зигмунд Фрейд писал, что проекция позволяет личности возлагать вину на окружающих за свои промахи или недостатки. Демонстрирует примитивную проекцию игрок в гольф, критикующий свою клюшку после неудачного удара [3, с. 46–47]. Проекция также относится к примитивным защитам (защитам «низшего порядка»), так как они имеют дело с границей между собственным «я» и внешним миром [4, с. 67]. По утверждению некоторых ученых (В.Г. Каменская, Р.М. Грановская), проекция является одним из наиболее деструктивных психологических защит, т.е. его использование повышает риск возникновения внутриличностного конфликта или его обострения [8].

Диагностика рассогласования представления педагогов того, какие они есть («Я» – реальное), и то, какими они хотели бы быть («Я» – идеальное) проводилась по методике «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири. По результатам диагностики, наибольшее рассогласование (68 баллов) было получено по октанте «Подозрительность». Данное рассогласование может свиде-

тельствовать об образовавшемся внутриличностном и межличностном конфликтах. В целом значения расхождения по остальным октантам являются умеренными и могут рассматриваться как необходимое условие самосовершенствования. Для понимания данной октанты можно привести примеры вопросов, которые педагоги представляют, как их реальные качества на данный момент: часто разочаровывается, долго помнит обиды, злопамятный, недоверчивый и подозрительный и др. Соответственно, в представлении об идеальных качествах, данные вопросы отмечены не были. Проще говоря, те качества, которые есть сейчас, педагоги не хотели бы иметь в идеале.

Но как же связаны между собой такой механизм психологической защиты как проекция и подозрительность педагогов? Непосредственное соотношение такого компонента самосознания как «подозрительность», который проявляется в межличностных отношениях, и такого защитного механизма как проекция, можно увидеть в работах С.Ю. Головина и Д. Шапиро. В словаре практического психолога С.Ю. Головина дано определение проекции и то, как она проявляется в межличностных отношениях. Головин пишет, что в них она иногда проявляется в виде феномена «козла отпущения». Происходит под влиянием доминирующих потребностей, смыслов и ценностей субъекта. К проекции Головин относит такие черты характера, как недоверчивость, фанатизм и подозрительность [1, с. 336]. Американский психолог Дэвид Шапиро, также считает, что результатом подозрительности личности становится проекция [7, с. 43]. Образовавшийся внутриличностный конфликт именно по шкале «подозрительность» у педагогов может свидетельствовать о том, что они проявляют недоверие к окружающим людям, подозревают в неблагоприятных действиях с их стороны, возможно, многие из них склонны к преувеличению вины кого-либо, к осуждению. Причины подозрительности могут быть самые разнообразные, но вероятно, что они берут истоки из детства, а именно – младенчества. Именно в первый год жизни у человека развивается параметр социального взаимодействия, положительным полюсом которого служит доверие, а отрицательным – недоверие. Возможно, многие педагоги получали не все то, что им было необходимо на данном этапе развития – заботу, внимание, любовь – поэтому и у них сформировалось недоверие, подозрительность к окружающим. Возможно и то, что педагоги посвятили себя работе с детьми и пришли учиться в педагогический институт именно потому, что им необходимо разобраться в себе, в своих взаимоотношениях. Чтобы этот внутриличностный конфликт прошел менее болезненно у педагогов, начинает проявляться такой деструктивный защитный механизм, как проекция. Сложно осознать то, что истинная причина их подозрительности к людям в них самих, что они способны исправить такой взгляд на взаимоотношения. Поэтому психика «сглаживает» это тем, что «переносит», т.е. проецирует на других людей то, что именно они не способны к открытым, доверительным, теплым отношениям. Однако если рассматривать данное предположение, то выходит, что именно сами педагоги не готовы проявлять доверие к окружающим. Тут и проявляется защитный механизм – проекция, который сглаживает подозрительность к окружающим.

Таким образом, можно сделать вывод, что такой защитный механизм как проекция, который характеризуется приписыванием собственных негативных качеств другим людям, тесно связан с подозрительностью педагогов. Для устранения внутриличностного и межличностных конфликтов, педагогам рекомендуется больше заниматься самопознанием, обращать внимание на проявления недоверия, обиды, гнева и возможные его причины, которые в свою очередь могут быть неоправданными.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Минск: Харвест, 1998.
2. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь, 2002.
3. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. М.: Эксмо, 2010.
4. Нэнси Мак-Вильямс. Психоаналитическая диагностика. М.: НФ «Класс», 2001.
5. Романова Е. С., Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. Мытищи: Изд-во «Талант», 1996.
6. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Р-н/Д: «Феникс», 2000.
7. Тюлин М.Ю. Психологическая устойчивость профессионального самосознания воспитателя: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. 178 с.
8. Шапиро Дэвид. Невротические стили. Институт общегуманитарных исследований, Москва, 1998.
9. Проекция в опроснике Плутчика-Келлермана-Конте [Электронный ресурс] // Студопедия: http://studopedia.ru/11_107006_obrabotka-rezultatov.html

ЗНАЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ ВОСПИТАТЕЛЯ ПРИ ВЫБОРЕ СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

М.М. Громова, IV курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент М.Ю. Тюлин

В настоящее время внимание исследователей все больше привлекают проблемы рефлексивных способностей воспитателя и профессиональной деятельности педагога дошкольного образования при разрешении конфликтных ситуаций. О высоких требованиях к личности воспитателя, ее решающем значении для педагогической работы в целом писали многие отечественные и зарубежные педагоги – А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский, А.А. Сухомлинский, И. Герbart, Я. Корчак и др. Сложность и многогранность работы педагога дошкольного учреждения связана с постоянной необходимостью эффективного профессионального общения не только с группой воспитанников, но и их родителями, а также коллегами и администрацией. Очевидно, что успех профессиональной деятельности воспитателя во многом зависит от его психологических особенностей, от способности продуктивно разрешать неизбежно возникающие в ходе совместной работы противоречия и конфликтные ситуации. Что же представляет собой педагогическая рефлексия? Влияет ли её уровень на выбор стратегии разрешения конфликтных ситуаций?

А.А. Бизяева под педагогической рефлексией понимает сложный психологический феномен, проявляющийся в способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффек-

тивности для развития личности ученика. Автор выделяет двухплановую концептуальную модель педагогической рефлексии: 1. Операциональный уровень (конструктивно-исполнительские, мотивационные, прогностические аспекты, отражающиеся в рефлексивном сознании). 2. Собственно личностный уровень (профессионально-личностная субъектная ориентация учителя в его деятельности и личностная, субъектная включенность в рефлексивную ситуацию) [1].

Таким образом, рефлексирующий учитель – это думающий, анализирующий, исследующий свой опыт педагог. Это, как сказал Д. Дьюи, «вечный ученик своей профессии» с неутомимой потребностью к саморазвитию и самосовершенствованию. С.С. Кашлев под рефлексией в педагогическом процессе или педагогической рефлексией понимает процесс и результат фиксирования субъектами (участниками педагогического процесса) состояния своего развития, саморазвития и причин этого [4]. Рефлексия в педагогическом процессе – это процесс самоидентификации субъекта педагогического взаимодействия со сложившейся педагогической ситуацией, с тем, что составляет педагогическую ситуацию: учащимися, педагогом, условиями развития участников педагогического процесса, средой, содержанием, педагогическими технологиями и т.д. Более точное определение профессиональной рефлексии дает Е.Е. Рукавишников. Под профессиональной рефлексией она понимает психологический механизм профессионального самосовершенствования и самоактуализации, проявляющийся в способности специалиста занимать аналитическую позицию по отношению к себе и профессиональной деятельности [8].

В.А. Сухомлинский пишет о том, что чаще всего конфликт в педагогической деятельности возникает тогда, когда педагог думает о ребенке несправедливо. [3] Рефлексия не может быть присуща авторитарному педагогу. «Лишь личность, обладающая педагогической рефлексией, которая предполагает не просто знания или понимание другого, но знание того, как другой понимает «рефлексирующего» индивида, – пишет в своей концепции педагогических способностей Н.В. Кузьмина, – способна импровизировать в образовательном процессе» [6, с. 44]. Конфликт имеет определенные временные ограничения и в итоге разрешается тем или иным способом. Форма разрешения конфликта во многом зависит от стиля поведения личности в напряженной ситуации. Е.В. Буртовая отмечает, что данную часть конфликта называют «эмоциональной стороной» и считают ее наиболее важной [2].

Трудовую деятельность воспитателя отличает высокий уровень сложности. Особенно это касается конфликтных ситуаций во взаимодействии с воспитанниками, поэтому поиск правильного и эффективного решения в напряженных ситуациях педагогической деятельности приобретает для воспитателя особую значимость. К. Томас полагает, что в целом поведение личности в напряженной ситуации определяется одной из ведущих тенденций: *кооперацией*, предполагающей ориентацию на интересы других или *напористостью*, при которой человек центрируется на личных интересах. Соответственно этим двум основным измерениям К. Томас выделяет пять способов регулирования конфликтов [10, с. 6]: 1) соперничество (конкуренция), 2) приспособление, 3) компромисс, 4) избегание, 5) сотрудничество.

При выделении способов регулирования конфликтов важно учитывать предрасположенность воспитателя к тому или иному стилю деятельности в напряженных ситуациях: 1) соперничество (соответствует авторитарному стилю) – характерно активное отстаивание собственной позиции; 2) избегание (соответствует попустительскому или ригидному стилю) – характерно стремление уклониться от задачи разрешения конфликта; 3) приспособление (соответствует конформному стилю) – характерно стремление выработать решение, удовлетворяющее коллектив; 4) сотрудничество (соответствует конструктивному или диалогическому стилю) – характеризуется тем, что вы вместе с учащимися ищите пути совместного решения проблемы, удовлетворяющего обе стороны; 5) компромисс (в равной мере включает направленность педагога на совместные и индивидуальные, а также на пассивные и активные действия при разрешении конфликта) – характерен поиск способов разрешения конфликта, основанных на взаимных уступках [1].

Определяя приоритетный стиль, воспитателю важно понять, что он должен уметь эффективно использовать каждый из них и сознательно делать тот или иной выбор, учитывая конкретные обстоятельства педагогического процесса. Оптимальный подход будет определяться конкретной ситуацией, а также системой профессионально важных качеств воспитателя. В основе любого конфликта лежат противоречия, которые могут возникать как в процессе межличностного взаимодействия индивида, так и внутри структуры самой личности. При этом противоречия, вызывающие конфликт, не всегда носят объективный характер. Они могут быть обусловлены и субъективными личностными факторами. Психологический анализ конфликта предполагает рассмотрение его структуры, динамики, а также стилей поведения в конфликтной ситуации.

В нашем исследовании диагностика воспитателей с помощью методик – «Стратегия поведения личности в конфликтной ситуации» Томаса-Килмана и «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» Е.Е. Рукавишниковой позволила получить данные о том, что доминирующей стратегией поведения в конфликте у воспитателей является компромисс и сотрудничество. Результаты тестирования диагностики стратегией поведения в конфликте: компромисс – 39,1%, сотрудничество – 34,7%, приспособление – 17,3%, избегание – 8,6%, соперничество – 8,6%.

На итоговой таблице представлена часть результатов исследования, исходя из которых мы можем отследить зависимость выбора преобладающей стратегии поведения в конфликтах от уровня сформированности педагогической рефлексии. Необходимо отметить, что испытуемые, которые выбрали данные стратегии, имеют высокий уровень педагогической рефлексии (см. таблицу).

Для выхода в рефлексивную позицию в конфликте необходимо четко самоопределиться по отношению к объекту конфликта, уточнить собственные позиции, зафиксировать содержание конфликта и его развитие, создать единое пространство понимания, стать в позицию по отношению к конфликту как к объекту управления, находиться в настоящем, имея перед собой прошлое и будущее [9]. Такая позиция может привести субъекта к конструктивным рассуждениям, которые связаны с пересмотром своей позиции, своих мотивов, целей и

средств, используемых в конфликтном взаимодействии. Личностная рефлексия воспитателя, оказавшегося в процессе поиска выхода из проблемной ситуации, характеризующейся неопределенностью условий и многозначностью возможных решений, т.е. в состоянии субъективной конфликтности, будучи обращена на самопознание личности, приводит к переосмыслению ее деятельности.

Соотношение стратегии поведения в конфликте и уровня педагогической рефлексии

Испытуемый	Стратегия поведения в конфликтах	Уровень сформированности педагогической рефлексии
Наталья	Компромисс(11)	Высокий 24
Наталья	Сотрудничество+компромисс(9)	Высокий 24
Ольга	Сотрудничество (10)	Высокий 27
Евгения	Приспособление (10)	Ниже среднего 15
Татьяна	Компромисс(12)	Высокий 23
Маргарита	Сотрудничество(11)	Высокий 23
Жанна	Компромисс(11)	Высокий 23
Анна	Сотрудничество)	Высокий 25
Анастасия	Избегание (10)	Средний 20
Светлана	Компромисс (9)	Высокий 23
Ольга	Компромисс (9)	Высокий 26
Юлия	Соперничество (8)	Средний 17

Таким образом, рефлексия является необходимым условием адекватного оценивания себя и других, в частности в конфликтной ситуации. Постоянная перепроверка собственных качеств, позиций, самооценок, адекватная оценка своих действий, умение замечать положительные и отрицательные реакции окружающих на свое поведение и определять их причины помогают воспитателю продуктивно разрешать конфликты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 216 с.
2. Буртовая Е.В. Конфликтология: учеб. пособие. 2002.
3. Волков Б.С., Волкова Н.В., Орлова Е.А Психология педагогического общения: учеб. для бакалавров. / под общ. ред. Б.С. Волкова. М.: Юрайт, 2014. 333с..
4. Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов. Мн.: Университетское, 2000. 95с.
5. Ковалев Б.П., Кондратьева С.В., Семчук Л.А. Психология школьного конфликта: социально-перцептивные и рефлексивные аспекты, 2001.
6. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя. Л.: ЛГУ, 1967. 265 с.
7. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общественной подготовки учителя / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской М.: Педагогика, 1981. 119 с.
8. Рукавишникова Е.Е. Формирование профессиональной рефлексии у студентов медицинского колледжа: дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2000. 170 с.
9. Симонова Л.В. Межличностные конфликты педагогов и старшеклассников и пути их разрешения: дис. ... канд. психол. наук. М., 1989. 145 с.
10. Тюлин М.Ю. Психологический портрет воспитателя, учителя, преподавателя. Тверь: ТвГУ, 2006.

МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Е.А. Калинина, III курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О.О. Гонина

Проблема развития мотивационной готовности к школьному обучению относится к числу малоразработанных и недостаточно определена в психологической литературе, хотя в работах многих психологов, таких как: А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Л.И. Божович, Л.С. Славина, Н.А. Менчинская, подчеркивается роль мотивационных факторов как слагаемых успешности школьного обучения.[1] Если у ребенка не сформированы мотивы учения, он достаточно тяжело будет привыкать к новым условиям, к преподавателю к коллективу сверстников, а так же недостаточно хорошо будет воспринимать новый школьный материал, что может привести к школьной дезадаптации. [2] Исходя из этого, мы можем сделать вывод о том, что одним из основополагающих компонентов психологической готовности к школьному обучению является мотивационная готовность ребенка к школе.

Мотивационная готовность к школе – это важнейший итог дошкольного детства, так как она обеспечивает переход к позиции школьника и является необходимым фундаментом для усвоения школьной программы. Многие авторы подчеркивают значимость и первостепенность, именно, мотивационного компонента в структуре готовности к обучению. Мотивы, являясь структурно начальным звеном деятельности, обнаруживают свое влияние на всех этапах и всех структурных единицах деятельности [2]. Таким образом, от характера мотивов зависит и выбор средств достижения результатов деятельности, характер действий. В структуре мотивов, определяющих отношение будущих первоклассников к учению, по мнению А. Н. Леонтьева, можно выделить следующие группы: учебно – познавательные мотивы, оценочные, позиционные, внешние и игровые мотивы, которые неадекватно переносятся в учебную деятельность [3].

Трудность оценки мотивов учения у детей дошкольного возраста заключается в том, что в обычной беседе, как правило, ребенок дает социально одобряемые ответы, т.е. отвечает так, как этого ждут от него взрослые. Для того чтобы получить достаточно полную и объективную оценку мотивов детей старшей и подготовительной групп детского сада, мы провели диагностическую работу. Программа диагностики была составлена из методик М.Р. Гинзбурга и Т.А. Нежной. Исследования проводились в старшей группе №11 (17 человек) и подготовительной к школе группе №5 (23 человека). На базе МБДОУ №4 «Росинка», г. Полярные Зори Мурманской области.

Для выявления выраженности различных мотивов учения у старших дошкольников была проведена диагностика по методике М. Р. Гинзбурга «Развитие мотивации учения у детей». Испытуемому предлагается небольшой рассказ, в котором каждый из исследуемых мотивов выступает в качестве личностной позиции одного из персонажей. После рассказа о детях экспериментатор задает три вопроса. Дети последовательно осуществляют три выбора. На основе ана-

лиза ответов ребенка определяют преобладающий мотив будущего обучения в школе. Каждый из трех выборов ребенка оценивается с точки зрения его адекватности школьному обучению. В качестве адекватных называют учебный, социальный, позиционный. Остальные три мотива признаются менее адекватными и имеют низкую побудительную силу в отношении выполнения школьных. Поскольку выборов нечетное число, появляется возможность говорить о том, какие мотивы определяют желание ребенка ходить в школу.

Полученные данные позволяют сделать вывод о различии мотивационной готовности в старшей группе № 11 и подготовительной к школе группе № 5. Показатели преобладающих мотивов явно изменились. Было выявлено, что ведущий мотив в старшей группе №11 – игровой (47%), а в подготовительной к школе группе №5 ведущим мотивом является учебный (52%). Так же мы можем отметить, что позиционный и социальный мотивы в подготовительной к школе группе проявляются у 22% и 18% соответственно. Тем временем, как в старшей группе проявляются мотив отметки и внешний у 24% и 12% соответственно. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что мотивационная готовность у детей к школе в старшей группе №11 ещё не сформирована. А в подготовительной группе №11 мотивационная готовность сформирована адекватно.

Для выявления степени сформированности мотивационной готовности ребёнка к школьному обучению была так же проведена беседа о школе по методике Т.А. Нежной. Исходя из полученных данных, мы можем говорить об имеющихся различиях между старшей группой №11 и подготовительной к школе группой №5. Так, в старшей группе низкая степень сформированности, которая характеризуется желанием ребёнка пойти в школу, но при сохранении дошкольного образа жизни, была выявлена у 59%, а в подготовительной всего у 4%. Высокая степень мотивационной готовности, которая говорит о сформированности внутренней позиции школьника, в подготовительной к школе группе – 65%, а в старшей – 6%. Средняя степень готовности почти одинаковая у средней и подготовительной к школе группах – 35% и 31% соответственно. На основании этих данных мы можем сделать вывод о сформированности мотивационной готовности в подготовительной к школе группе №11, и об отсутствии её в старшей группе №5.

Таким образом, по результатам проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что мотивационная готовность детей старшей и подготовительной к школе групп значительно отличается. Наиболее привлекательной для детей старшей группы оказывается игровая деятельность, а для детей подготовительной – учебная. При этом у большинства детей старшей группы интерес к школе и учебному процессу находится на среднем и низком уровне. В то время, как у детей подготовительной группы интерес находится на среднем и высоком уровнях. Основными причинами этого явления мы можем назвать неготовность ребенка старшей группы к смене социальной ситуации развития, а также отсутствия желания и мотивации пойти в школу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб: Питер, 2008. 398 с.
2. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004. 208 с.

3. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Смысл, 2009. 423 с.
4. Немов Р.С. Психология. В 2 кн. Кн.2. Психология образования. М.: Просвещение: Владос, 1994. 576 с.

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В.А. Пфайффер, III курс очной формы обучения ИПО,
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент О.О. Гонина

В развитии личностных свойств и познавательных процессов, наряду с индивидуальными и возрастными, большую роль играют гендерные особенности. На сегодняшний день имеется ряд гендерных исследований, однако большинство из них затрагивают проблему гендерных различий взрослых людей. Многие вопросы изучения познавательного развития дошкольников в данном аспекте остаются малоизученными, причем представленные данные часто противоречивы. Дошкольный возраст характеризуется доминированием памяти в системе межфункциональных связей и является сензитивным периодом не только для развития речевой деятельности, но и для гендерной социализации ребенка. Это обуславливает важность изучения гендерных особенностей памяти в рамках дошкольного детства. Гендерный подход в изучении и развитии памяти девочек и мальчиков дошкольного возраста может существенно оптимизировать их мнемическую деятельность и создать предпосылки для последующей адаптации к школе, поскольку развитие памяти является необходимым условием психологической готовности к школьному обучению. Все вышесказанное определяет актуальность выбранной нами темы исследования.

Память – это сложный психический процесс запечатления, сохранения и воспроизведения элементов прошлого опыта, позволяющий накапливать информацию об окружающей действительности. В дошкольном возрасте, доминирующим видом памяти является произвольная и образная память. Качество произвольного запоминания также зависит от того, насколько ребенок активно взаимодействует с материалом, в какой мере происходит восприятие картинок или предметов, их анализ, группировка и т.п. [3]. У младших дошкольников произвольное запоминание и произвольное воспроизведение являются единственной формой работы памяти. Примерно к среднему дошкольному возрасту начинает складываться произвольная память. Несмотря на высокие достижения в овладении произвольным запоминанием, доминирующим видом памяти к концу дошкольного возраста является произвольная память. К произвольному запоминанию дети обращаются исключительно для решения задач, возникающих в их деятельности или по просьбе взрослых. Отметим, что произвольное запоминание к концу дошкольного возраста остается более продуктивным. Также произвольное запоминание в дошкольном возрасте точное и прочное [4; 5].

На основе ряда эмпирических исследований было установлено, что между детьми разного пола существуют различия в развитии психических процессов, в том числе и память. Из гендерных исследований Ш. Берн имеются дан-

ные, что мальчики, ищут смысл и предназначение предмета, после чего начинают совершать определенные действия над ним. А девочки более эмоциональны, тоньше чувствуют, но смысл «считывают» хуже [2]. У мальчиков более хорошо развито пространственное восприятие. Поэтому, мальчики лучше запоминают объекты с точки зрения их расположения. У девочек данный показатель хуже. Девочки при решении пространственных задач используют речевые опоры. При решении речевых задач используют образные и эмоциональные.

В исследованиях Элеонор Маккоби и Кэрол Жаклин выявлено преимущество девочек в развитии вербальной памяти. Девочки лучше запоминали материал, предъявляемый как зрительно, так и на слух, и это касалось и отдельных слов, и предложений, и целых рассказов, а также демонстрировали превосходство по запоминанию имен и по богатству словесных ассоциаций. Преимущества по развитию цифровой памяти не выявлены. Исследования памяти на предметы и их пространственное расположение показали, что в некоторых экспериментах мальчики превосходили девочек по запоминанию предметов и их пространственному расположению. По-видимому, это связано с лучшим развитием пространственных способностей мальчиков. При исследовании образной памяти Элеонор Маккоби и Кэрол Жаклин половые различия либо не обнаруживали, либо наблюдали превосходство мальчиков. Но как только, наряду с изображением, необходимо было запомнить и его название (или даже просто название), преимущество имели девочки. По исследованиям кратковременной памяти половые различия у детей отсутствовали. Данные о половых различиях отчасти подытоживает исследование Дж. Груссека, который отмечает, что мальчики запоминают технический материал лучше, чем вербальный, а девочки одинаково хорошо усваивают и тот и другой [1, с. 181].

Мы провели исследование, направленное на изучение уровня развития зрительной памяти мальчиков и девочек дошкольного возраста. В исследовании принимали участие 50 детей в возрасте 5–6 лет, среди них 25 мальчиков и 25 девочек. По результатам диагностики по методике «Помоги вспомнить» среди девочек 15 показали высокий уровень, 8 – средний, с низким уровнем развития зрительной памяти девочек не оказалось. Среди мальчиков двое показали высокий уровень, 23 – средний, с низким уровнем развития зрительной памяти мальчиков не оказалось. Таким образом, у девочек вербальная память развита лучше, чем у мальчиков. У девочек процесс овладения речью начинается раньше, достаточно быстро растет словарь слов, обозначающих предметы. Поэтому, им легче воспроизводить предметы словесно. По результатам диагностики по методике Векслера «Загадочные картинки» среди девочек высокий уровень показали 6, средний уровень – 15 и низкий уровень – 2 девочки. Среди мальчиков 11 показали высокий уровень, 15 – средний и 1 – низкий уровень. Мальчики по итогам данной диагностики показали более высокий уровень развития зрительной памяти. Это связано с тем, что у мальчиков лучше развита пространственная ориентировка, им гораздо легче решать пространственные задачи, задания на расположение предметов в пространстве. Это обуславливает более высокую продуктивность запоминания и воспроизведения пространственного расположения объектов, на изучение которых была направлена используемая методика.

Результаты диагностики по методике Т. Д. Марцинковской «10 предметов» не выявили гендерных отличий зрительной памяти дошкольников. Результаты оказались такие: 13 девочек с высоким, 11 – со средним, 1 девочка – с низким уровнем развития зрительной памяти. У 11 мальчиков оказался высокий уровень развития зрительной памяти, 11 мальчиков показали средний уровень и 3 мальчика – низкий уровень развития зрительной памяти.

Таким образом, по результатам проведенного нами эмпирического исследования можно сделать вывод о том, что существуют некоторые гендерные различия в развитии зрительной памяти детей дошкольного возраста. Они заключаются в том, что у мальчиков лучше развита зрительная память на пространственные характеристики запоминаемых объектов, у девочек наблюдаются лучшие показатели при вербальном воспроизведении зрительно запоминаемых объектов. Исходя из данных результатов исследования, можно определить общие направления учета гендерных особенностей памяти детей дошкольного возраста в организации и решении воспитательных и образовательных задач: необходимо особое внимание обращать на развитие пространственной памяти у девочек и вербальной памяти у мальчиков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бендас Т.В. Гендерная психология. Спб.: Питер, 2006. 431 с.
2. Берн Ш. Гендерная психология. Спб.: Прайм-Еврознак, 2002. 320 с.
3. Мид М. Развитие ребенка. М., 1968.
4. Немов Р.С. Психология. В 2 кн. Кн.2. Психология образования. М.: Просвещение: Владос, 1994. 576 с.
5. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Академия, 2004. 418 с.

ДИАГНОСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ ДОУ

Е.М. Воронцова, III курс заочной формы обучения ИПО,
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент О.О. Гонина

Важнейшим условием развития коллектива ДОУ, его устойчивости, жизнеспособности является создание условий для активной деятельности участников педагогического процесса. Практически от того, насколько дружелюбна, основана на взаимном уважении и сдержанности сложившаяся атмосфера, каков психологический климат в коллективе, насколько предсказуема и уважительна позиция и поступки руководства и коллег – от всего этого зависит время успешной жизни коллектива, его поступательное движение к поставленным целям. Климат в дошкольном заведении оказывает мощное влияние на успехи и неудачи каждого педагога, и, безусловно, влияет на сегодняшнюю жизнь и завтрашние взгляды, и деятельность воспитанника. Если не урегулировать психологический климат в коллективе, то с большим трудом решаются вопросы эффективной организации образовательного процесса.

По мнению Б.Д. Парыгина, понятие психологический климата коллектива отражает характер взаимоотношений между людьми, преобладающий тон общественного настроения в коллективе, связанный с удовлетворением усло-

виями жизнедеятельности, стилем и уровнем управления и другими факторами [2, с. 174]. Психологический климат коллектива связан с определенной эмоциональной окраской психологических связей коллектива, возникающих на основе их близости, симпатий, совпадения характеров, интересов и склонностей.

Благоприятный психологический климат характеризуют оптимизм, радость общения, доверие, чувство защищенности, безопасности и комфорта, взаимная поддержка, теплота и внимание в отношениях, межличностные симпатии, открытость коммуникации, уверенность, бодрость, возможность свободно мыслить, творить, интеллектуально и профессионально расти и т.д. Неблагоприятный психологический климат характеризуют пессимизм, раздражительность, скука, высокая напряженность и конфликтность отношений в группе, неуверенность, боязнь ошибиться или произвести плохое впечатление, страх наказания, неприятие, непонимание, враждебность, подозрительность, недоверие друг к другу, нежелание вкладывать усилия в совместный продукт, в развитие коллектива и организации в целом, неудовлетворенность и т.д. [1; 2].

Наше исследование с целью изучения психологического климата в педагогическом коллективе было проведено в МБДОУ №164 г. Твери. В качестве диагностического инструментария были использованы тест В.С. Лазарева «Характеристика коллектива» и Методика оценки социально-психологического климата в коллективе Л.Н. Лутошкина. Выбранные нами методики, позволяют исследовать основные характеристики социально-психологического климата в педагогическом коллективе. Они достаточно просты в проведении и обработке результатов, экономны по времени. Отвечают требованиям надёжности и валидности, позволяют эффективно и качественно изучить и оценить характерологические особенности социально-психологического климата по критериям, спланировать при необходимости мероприятия по его оптимизации и коррекции.

С помощью теста В.С. Лазарева «Характеристика коллектива» были изучены способность коллектива ставить реалистичные общие цели, формировать структуру индивидуальных целей, соответствующих общим, строить и гибко изменять структуру взаимодействий и взаимоотношений, обеспечивающих достижение поставленных целей с максимально возможной эффективностью. Анализ характеристик коллектива показал следующее. Среднее значение общей оценки уровня развития коллектива – 465,53, что приближается к среднему показателю. Это говорит о положительно развитых его интегральных и первичных характеристиках, а также о стабильных сторонах развития коллектива. Наиболее значимыми и сильными характеристиками коллектива являются: ориентированность коллектива на развитие способов деятельности 53,53, и включенность членов коллектива в управление – 53,33, являются движущими сторонами развития педагогического коллектива в целом. Совместимость членов коллектива – 50,13, ориентированность коллектива на текущие достижения – 50,80, работанность – 50,93, по сравнению с другими показателями они имеют среднее значение, поэтому нуждаются в дополнительном изучении. Это может быть связано с недоверием в коллективе друг другу. По результатам оценивания основных проявлений психологичес-

кого климата коллектива по методике Л.Н. Лутошкина сделан вывод о том, что в педагогическом коллективе преобладает средняя степень благоприятности.

На основе результатов диагностики можно сделать вывод о том, что в исследуемом педагогическом коллективе в целом благоприятный психологический климат, но тем не менее необходима дальнейшая работа над повышением уровня ценностно-ориентационной зрелости и ориентированности коллектива, что будет являться целью последующего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аралова М.А. Формирование коллектива ДОУ: психологическое сопровождение. М.:ТЦ Сфера, 2015. 197 с.
2. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Истоки и перспективы. СПб: СПбГУП, 2010. 533 с.

СВЯЗЬ МЕЖДУ ПРОЯВЛЕНИЕМ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОУ И ИХ СОЦИОМЕТРИЧЕСКИМ СТАТУСОМ

И.Т. Курнаева, IV курс заочной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»

Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент О.О. Гонина

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что современное общество предъявляет высокие требования к различным аспектам деятельности педагогов вообще и педагогов дошкольных образовательных учреждений в частности. В воспитательной деятельности, характеризующейся высокой эмоциогенностью, содержание и характер отношений между участниками являются залогом ее успеха. Поэтому не требует доказательств тот факт, что синдром эмоционального выгорания, проявляющийся эмоциональной и личностной отстраненностью педагога-воспитателя, расширением сферы экономии эмоций, игнорированием индивидуальных особенностей воспитанников, оказывает достаточно сильное влияние на характер и успешность его профессиональных взаимоотношений.

Вопросам развития и профилактики синдрома эмоционального выгорания посвящены исследования целого ряда авторов (Н.Е. Водопьяновой, В.В. Бойко, И.А. Акиндиновой, Т.Н. Мартыновой, М.В. Борисова, и др.) в современной психологической науке. Однако следует учесть, что в большинстве работ проблема эмоционального выгорания рассматривается, главным образом, с точки зрения психофизиологического подхода к исследованию личности. В связи с этим обосновано и актуально, ввиду малоизученности, исследование роли именно социально-психологических факторов формирования синдрома эмоционального выгорания у педагогов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Одним из них является социометрический статус сотрудника, признание его личности, профессиональных достижений и заслуг в педагогическом коллективе ДОУ.

С другой стороны, с точки зрения организации наиболее значимым последствием выгорания является снижение качества профессиональной коммуникации педагога, и, как следствие, снижение результативности его труда, что, в свою очередь, сказывается и на изменении статуса данного педагога в коллективе.

Предметом нашего исследования является изучение проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов ДОО с разным социометрическим статусом в коллективе. Гипотезу исследования составило утверждение о том, что существует связь между проявлением синдрома эмоционального выгорания педагогов ДОО и их социометрическим статусом в коллективе. Эмпирическую базу исследования составили воспитатели и педагоги трех ДОО г. Твери (МБДОУ №65, №151 и №163). Общее количество принявших участие в исследовании педагогов ДОО – 72 человека.

Эмоциональное (профессиональное) выгорание – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на постоянные психотравмирующие воздействия [1]. Диагностика синдрома эмоционального выгорания педагогов и воспитателей, исследуемого ДОО, была проведена по двум методикам – опросник «Профессиональное (эмоциональное) выгорание (МВІ)» по методике К. Маслач и С. Джексон, в адаптации Водопьяновой Н.Е. [2], и методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В.Бойко [1]. Корреляция между оценками эмоционального выгорания по двум методикам была признана статистически значимой и сопоставимой. По методике В.В.Бойко, выбранной в качестве ведущей и подтвердившей выявленную при обработке результатов по первой методике [2] в целом незначительную выраженность симптомов профессионального выгорания, выявлены единичные случаи сформированности фаз выгорания. Наибольшие показатели выявлены по фазе резистенции (у 4 респондентов фаза сформировалась, у 21 – в стадии формирования), с преобладанием симптомов «эмоционально-нравственной дезориентации» и «редукции профессиональных обязанностей», а также по симптому «деперсонализация» (сформированному у 20 респондентов) в фазе истощения.

Социометрический статус – это свойство личности как элемента социометрической структуры занимать определенную пространственную позицию (локус) в ней, т.е. определенным образом соотноситься с другими элементами. Было проведено параметрическое социометрическое исследование со статистически обоснованным ограничением (5 выборов) для коллективов в составе 23 – 25 человек. Для определения социометрического статуса педагога или воспитателя использовался подсчет положительных выборов по схеме соотношения количества предпочтений каждой ролевой позиции, принятой на симпозиуме по изучению коллективов социометрическими методами (Тарту, 1968). В итоге, структура эмпирической базы представлена следующим образом: 17% (12 чел.) «высокостатусных», 18% (13 чел.) «низкостатусных» и 65% (47 чел.) – «среднестатусных» педагогов.

Сравнительный анализ уровня эмоционального выгорания воспитателей и педагогов ДОО с разным социометрическим статусом в коллективах был проведен на основании усредненных показателей выраженности каждой из трех фаз выгорания по методике В.В.Бойко. В результате было выявлено, что педагоги и воспитатели с низким статусом проявляют более выраженную симптоматику эмоционального выгорания по всем трем фазам, выделенным методикой В.В.Бойко и, в том числе, по итоговому показателю (87 баллов). Далее, по

убыванию степени выраженности эмоционального выгорания, следуют высоко-статусные сотрудники (80 баллов). Наименее выражена симптоматика эмоционального выгорания у педагогов со средней статусной позицией в коллективе (75 баллов). Расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена подтвердил эти результаты. Проведенная оценка значимости коэффициента ранговой корреляции Спирмена подтвердила наличие статистически значимой ранговой корреляционной связи между проявлением синдрома эмоционального выгорания у воспитателей и педагогов ДООУ и их статусной позицией в коллективе.

Однако выявленная в ходе исследования слабовыраженная суммарная симптоматика синдрома эмоционального выгорания в эмпирической базе педагогов и воспитателей не позволила ни однозначно ответить на вопрос о значимости фактора статусной позиции педагога и воспитателя на ее формирование, ни установить обратную зависимость, то есть роль фактора выгорания в снижении статуса воспитателя или педагога. Следовательно, между данными признаками существует значимая корреляционная взаимосвязь (каждый из них может выступать и причиной, и следствием).

Принимая во внимание специфику эмпирической базы педагогов, дальнейшие исследования по данной теме рекомендуется проводить в детских садах, где симптоматика эмоционального выгорания в педагогических коллективах проявляется более значительно. При этом необходимо расширить задачи исследования в сторону исключения или нивелирования роли других факторов (личностных, ролевых и организационных) в формировании эмоционального выгорания с целью установления связи его с социометрическим статусом педагога в коллективе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб., 1999. 105 с.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 336 с.

СВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ С УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА К ДООУ

О.В. Шабан, IV курс заочной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент О.О. Гонина

Ранний возраст – чрезвычайно важный и ответственный период психического развития ребёнка. Это возраст, когда всё впервые, всё только начинается – речь, игра, общение со сверстниками, первые представления о себе, о других, о мире. В первые три года жизни закладываются наиболее важные и фундаментальные человеческие способности – познавательная активность, любознательность, уверенность в себе и доверие к другим людям, целенаправленность и настойчивость, воображение, творческая позиция и многие другие. При чём все эти способности не возникают сами по себе, как следствие маленького возраста ребёнка, но требуют непременно участия взрослого и соответствующих возрасту форм деятельности [Смирнова Е.О. Психология развития. Ранний возраст [Электронный ресурс]. URL: <http://childpsy.ru>].

Детский сад становится важнейшим институтом социализации, обучения и воспитания ребенка. И от того, насколько успешно адаптируется ребенок к ДООУ, будет зависеть не просто его там пребывание, а самое главное – успешность дальнейшей адаптации человека в современном мире. Одним из главных факторов, влияющих на процесс психологической адаптации детей к дошкольному учреждению, является микроклимат в семье, тип и качество детско-родительских отношений. От того, насколько ребенок подготовлен в семье к переходу в детский сад, зависит и течение адаптационного периода, и его дальнейшее развитие.

В нашем исследовании по изучению связи стиля семейного воспитания и социально-психологической адаптации детей раннего возраста к детскому саду приняли участие дети раннего возраста в количестве 14 человек, их родители. Для диагностики родительской позиции по отношению к ребенку была использована Методика Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) и опросник эмоциональных отношений в семье Е.И. Захаровой (методика ОДРЭВ). Также было проведено диагностическое исследование уровня адаптированности детей первой младшей группы к ДООУ по методике диагностики детей к ДООУ «Лист адаптации» (А.С. Роньжина).

По методике АСВ в исследуемой группе выявлен стиль воспитания «потворствующая гиперпротекция». По результатам тестирования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия по методике ОДРЭВ сделан вывод о высоком эмоциональном взаимодействии матери и ребенка раннего возраста в группе, что в свою очередь, не противоречит результатам тестирования по методике АСВ в части выявленного стиля воспитания. Результаты диагностики уровня адаптированности детей к ДООУ показали, что уровень адаптированности в группе неоднороден. Большая часть группы детей (43%) обладает средним уровнем адаптированности, но вместе с тем был отмечен низкий уровень адаптированности (36%) и высокий уровень адаптированности (21%).

Проведенный корреляционный анализ связи стиля семейного воспитания и социально-психологической адаптации установил значимую обратную корреляционную связь по следующим шкалам: «гиперпротекция» ($r = -0,441$), «потворствование» ($r = -0,414$), «недостаточность требований» ($r = -0,386$), «недостаточность запретов» ($r = -0,314$), «минимальность санкций» ($r = -0,429$), которые в совокупности характеризуют стиль «потворствующая гиперпротекция». Наличие обратной корреляционной связи означает, что параметры оказывают отрицательное влияние на успешность адаптации ребенка к детскому саду.

Результаты корреляционного анализа эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия и социально-психологической адаптации позволяют сделать вывод о том, что параметры находятся в прямой корреляционной связи, то есть, чем выше показатель эмоционального детско-родительского взаимодействия, тем лучше ребенок адаптируется к детскому саду. В исследуемой группе наиболее значимыми являются показатели: способность воспринимать состояние ребенка ($r = 0,910$), умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка ($r = 0,755$), стремление к телесному контакту ($r = 0,637$), оказание эмоциональной поддержки ($r = 0,568$), преобладающий эмоциональный

фон ($r = 0,529$). Выделенные нами показатели детско-родительского эмоционального взаимодействия оказывают максимальное влияние на адаптацию детей исследуемой группы и не противоречат выявленному стилю воспитания.

На основе результатов исследования можно заключить, что важно повышать уровень компетентности родителей по вопросам взаимодействия с детьми раннего возраста. А именно: расширение знаний родителей об особенностях семейных отношений, способах взаимодействия с ребенком раннего возраста. Важно акцентировать внимание родителей на таких характеристиках семейного воспитания, которые непосредственно связаны с успешностью адаптации малышей к условиям детского сада. Также необходимо обратить внимание родителей на особую важность эмоциональных отношений в семье. Проблема связи между уровнем социально-психологической адаптацией и особенностями стилей семейного воспитания требует еще более детального и полного анализа действующих факторов, а также наработки большей статистики.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ДОО

Н.Н. Белякова, IV курс заочной формы обучения ИПО

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент О.О. Гонина

Достигая раннего возраста, ребёнок попадает в дошкольное образовательное учреждение. Первое посещение ребенком дошкольного образовательного учреждения это важное событие в его жизни. Когда ребенок приходит в ДОО, он попадает в новые условия. В его жизни происходит множество изменений: режим, характер питания, воспитательные приемы, другой стиль общения и т. п. Все это, как правило, приводит к изменению поведения ребенка, создают для него стрессовую ситуацию, которая без специальной организации может привести к невротическим реакциям, таким, как капризы, страхи, отказ от еды, частые болезни, психическая регрессия и т.д. У некоторых детей происходит потеря уже имеющихся навыков. Необходимо знать, что состояние эмоционального дискомфорта, переживаемое ребенком, может привести к снижению сопротивляемости организма. От того, как пройдет привыкание ребенка к новому распорядку дня, к незнакомым взрослым и сверстникам, зависит дальнейшее развитие малыша и благополучное существование в детском саду и в семье. Поэтому требуется организация процесса адаптации и создание благоприятных условий в период адаптации детей к условиям ДОО.

Термин «адаптация» (с латинского «adaptatio») означает приспособление всего организма со всеми функциями органов и клеток к новым условиям окружающей среды. Процесс адаптации подразумевает под собой развитие привыкания, которое происходит при столкновении с различными жизненными условиями. Данные условия включают в себя поступление в ДОО, переход в школу и так далее. Но понятие адаптация характеризует не только процесс приспособления, но и создание необходимых условий для дальнейшего развития. Выделяют фазы адаптационного периода: 1. Острая фаза, или дезадаптация, сопровождается колебаниями между привычными поведенческими стереотипами

и требованиями новой социальной среды. В это время наиболее выражены изменения во взаимоотношениях с взрослыми и сверстниками, в речевой активности, игре, имеются изменения в деятельности нервной системы. 2. Подострая фаза, или адаптация, ребенок активно осваивает новую среду, вырабатывая соответствующие ей формы поведения. В это время постепенно уменьшаются изменения в деятельности разных систем. 3. Фаза компенсации или адаптированности к данным социальным условиям, когда нормализуются все регистрируемые показатели [2].

Р.В. Тонкова-Ямпольская, Т.Я. Черток выделяют легкую адаптацию, при которой отрицательное эмоциональное состояние ребенка длится недолго. В это время ребенок плохо спит, теряет аппетит, неохотно играет с детьми. Но в течение первого месяца после поступления в детский сад по мере привыкания к новым условиям все нормализуется. При адаптации средней тяжести эмоциональное состояние ребенка нормализуется более медленно, поведенческие реакции восстанавливаются через 1–2 месяца пребывания в детском учреждении. Заболеваемость до двух раз сроком не более 10 дней, завершается без осложнений. Самой нежелательной является тяжелая адаптация, когда эмоциональное состояние ребенка нормализуется очень медленно, от 2–6 месяцев. Тяжелая адаптация отрицательно влияет как на состояние здоровья, так и на развитие детей [3].

В нашем исследовании для диагностики уровня адаптации детей раннего возраста использовались следующие методы: анкетирование родителей, диагностика уровня адаптированности ребенка к дошкольному учреждению, методика «Лист адаптации». Исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад №125 г. Твери. В исследовании принимало участие 17 детей в возрасте 1,5–2 года. На первом этапе исследования проводилось родительское собрание непосредственно перед поступлением ребенка в детский сад. Родителям предлагалось ответить на вопросы анкеты «Определение готовности ребенка к поступлению в ДОУ». По результатам обработки анкетных данных было выявлено состояние готовности детей к поступлению в дошкольное образовательное учреждение: по мнению родителей, готовы к поступлению в детский сад 46,4% детей, условно готовы – 46,4%, не готовы – 5,8%. На втором этапе проводилось наблюдение за детьми и беседа с воспитателями. Проведение психологической диагностики уровня адаптированности ребенка к дошкольному учреждению, заполнение воспитателем «Листов адаптации». Основной задачей на этом этапе становится выявление, комплексное обследование и отбор детей раннего возраста, имеющих отклонения в физическом, эмоциональном развитии и адаптации. Из результатов диагностики следует, что наиболее выражен средний уровень адаптации к ДОУ, он составляет 47,04% обучающихся. Высокий уровень адаптации выявлен у 24,4% детей, низкий – 23,52%. Выявлена группа детей, которые не адаптировались к детскому саду, период адаптации превысил 4 недели. С этими детьми необходимо проводить работу с учетом индивидуальных особенностей с привлечением родителей. На основании проведенной диагностики можно сделать вывод, что испытуемые дети в целом имеют средний уро-

вень адаптированности, близкий к низкому уровню. При этом эмоциональное и физическое состояние ребенка нестабильно.

Для оптимизации процесса успешной адаптации к условиям дошкольного учреждения также необходимо провести работу с семьей – дать квалификационные рекомендации по подготовке ребенка к условиям ДООУ, сформированности необходимых культурно-гигиенических навыков, навыков самообслуживания. Для организации успешной адаптации детей раннего возраста, воспитатели составляют план воспитательно-образовательной деятельности. При этом выбирают разнообразные направления работы: развлечения, консультации для родителей, беседы с родителями, родительские собрания, памятки, интересные для детей дидактические игры, подвижные игры, способствующие возникновению положительных эмоций у детей, элементы устного народного творчества, папки-передвижки, наглядные формы педагогической пропаганды (стенды). Используются различные методы, приемы и формы организации детей, как в групповой комнате, так и на свежем воздухе [1].

При этом особое внимание следует уделить согласованности действий родителей и воспитателей, соблюдения общего подхода к ребенку в семье и детском саду. Здесь необходима работа по психологическому просвещению взрослых, где воспитатели и родители получают знания о симптомах трудной адаптации, рекомендации по улучшению адаптации к общим условиям детского дошкольного учреждения каждого конкретного ребенка с его выраженной индивидуальностью. Только совместными действиями родителей и педагогов, направленными на адаптацию ребенка к условиям содержания в детском саду можно сгладить негативные проявления в поведении, психологическом и эмоциональном состоянии ребенка. Только четкая и последовательная работа родителей и воспитателей поможет успешно и безболезненно адаптироваться детям раннего возраста к условиям ДООУ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зубова Г., Арнаутова Е. Психолого-педагогическая помощь родителям в подготовке малыша к посещению детского сада // Дошкольное воспитание. 2004. № 7. с.66–77.
2. Костяк Т.В. Психологическая адаптация ребенка в детском саду. М: Академия, 2008. 176 с.
3. Тонкова-Ямпольская Р.В., Черток Т.Я. Воспитателю о ребенке дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1987. 432 с.

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ЭМОЦИЯХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т.И. Комарова, IV курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент О.О. Гонина

Развитие представлений об эмоциях в дошкольном возрасте является очень важной задачей детской психологии. Совершенствование представлений об эмоциональной сфере дает возможность ребенку более качественно воспринимать окружающую действительность, осваивать различные формы выражения своих эмоций, распознавать эмоции других людей, развивать эмоциональную саморегуляцию. Равнодушный, безразличный ко всему человек не спосо-

бен ставить и решать жизненно значимые задачи, добиваться настоящих успехов и достижений.

Представления об эмоциях являются комплексным результатом познавательной деятельности и индивидуального эмоционального опыта.

Представления об эмоциях имеют следующую структуру:

Представления об обобщенном эмоциональном явлении; о двойственности эмоций; о внешнем выражении эмоций; о ряде эмоциональных модальностей; о содержательной стороне переживаний; о социально-культурных нормах при выражении эмоций.

Для выявления возрастных особенностей представлений об эмоциях детей дошкольного возраста были рассмотрены особенности каждого структурного компонента представлений об эмоциональных явлениях в данный возрастной период. Представления об обобщенном эмоциональном явлении – это структура знаний об эмоциональном явлении. В дошкольном возрасте дети связывают воедино эмоциональные последовательности, которые состоят из определенного поведения, ситуаций, слов, мимики, жестов и формируют более обобщенные знания об эмоциональном явлении, но им сложно дифференцировать сходные эмоции [4]. Представления об амбивалентности эмоциональных явлений в дошкольном возрасте характеризуются принятием детьми факта переживания противоречащих эмоций в одной ситуации или в отношении одного и того же лица, но понять смешанные эмоции дошкольники еще не могут [1, с. 36]. Особенности представлений детей дошкольного возраста об экспрессивном компоненте эмоциональных явлений определяются трудностями в определении конкретной мимики; невозможностью отделить экспрессию от действия; формированием экспрессии речи. Представления о ряде эмоциональных модальностей характеризуются расширением у детей модального ряда эмоций, который связан с когнитивным развитием [3]. Особенности представлений у детей дошкольного возраста, связанных с содержанием эмоциональных переживаний, являются трудности при вербальном обозначении эмоциональных переживаний [2, с. 137]. Представления о социально-культурных нормах эмоционального выражения у дошкольников определяются уровнем произвольной экспрессии, средствами регуляции эмоций, степенью социализации ребенка [4, с. 110].

Важным условием осознания ребенком собственных эмоций является взаимодействие с взрослым. Значимым является принятие или непринятие взрослым эмоциональных состояний ребенка. В случае их принятия, взрослый признает за ребенком право их испытывать и тем самым способствует их осознанию [6].

Немаловажное значение имеют специальные программы, в которых поставлена задача развития и обогащения эмоциональной сферы дошкольников. К данному ряду программ относятся такие разработанные программы, как: «Я – Ты – Мы» (О.Л. Князева, 1999, 2003), «Знакомим детей с эмоциональным миром человека» (В.М. Минаева, 1999), «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь» (С.В. Крюкова, 1999), «Давай познакомимся» (И.А. Пазухина, 2004), «Эмоциональное развитие детей 5–10 лет. Комплекс занятий по развитию у де-

тей понимания и вербализации эмоциональных состояний с позиций педагогического сопровождения» (И.О. Карелина, 2006).

Психологический тренинг является эффективным методом развития представлений об эмоциях у детей старшего дошкольного возраста. При составлении нами программы психотренинга по формированию представлений об эмоциях у детей старшего дошкольного возраста за основу была взята методическая разработка С.Ф. Коршуновой и Савченко Л.И. «Развитие Эмоциональной сферы дошкольника. Система занятий по развитию эмоциональной сферы детей 4–7 лет» [11].

Нами были поставлены следующие цели и задачи:

Цель программы – развитие представлений об эмоциях у детей дошкольного возраста. Задачи: 1. Развитие представления об обобщенном эмоциональном явлении. 2. Развитие у представлений об амбивалентности эмоциональных явлений. 3. Развитие представления детей дошкольного возраста об экспрессивном компоненте эмоциональных явлений. 4. Развитие представлений о ряде эмоциональных модальностей. 5. Формирование представлений о содержании эмоциональных переживаний. 6. Развитие представлений о социально – культурных нормах эмоционального выражения.

Методическими приемами разработанного нами психотренинга являются: игры, художественные произведения, беседы, рисование, упражнения, проигрывание этюдов. Тренинг рассчитан на 15 занятий по 30–40 минут каждое.

Реализация правильно составленного психологического тренинга может повысить уровень сформированности представлений об эмоциях у детей дошкольного возраста. Для повышения эффективности тренинга необходимо изучить особенности формирования каждого из структурных компонентов представлений об эмоциях в дошкольном возрасте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гордеева О. Развитие у детей представлений об амбивалентности эмоций // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 26–36.
2. Гордеева О.В. Развитие языка эмоций у детей // Вопросы психологии. 1995. №2. С.137–139.
3. Изотова Е.И. Эмоциональные представления как фактор психического развития детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М. МПГУ, 1994.
4. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребёнка: теория и практика. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 288 с.
5. Коршунова С.Ф., Савченко Л.И. Развитие Эмоциональной сферы дошкольника. Мозырь: ООО ИД «Белый ветер» 2007. 22 с.
6. Лисина В.Р. Влияние педагогического общения на эмоциональное самочувствие дошкольника // Традиции и инновации в дошкольном образовании: матер. Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 135-летию МПГУ. М., 2007. С. 133–136.

ЗНАЧЕНИЕ ТЕСТОПЛАСТИКИ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Н.Н. Белоусова, IV курс заочной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент О.О. Гонина

Тестопластика – лепка декоративных изделий из солёного теста, является одним из видов художественного конструирования и является мощным спосо-

бом развития у детей умственной активности, творчества, художественного вкуса и многих других качеств, без которых невозможно формирование первоначальных основ социально активной личности. Занятия тестопластикой не только помогают развивать мышление, глазомер, пространственное восприятие, тактильные ощущения, но и открывают детям прекрасный мир искусства, многовековые представления о красоте и гармонии.

Практикующие дошкольные работники отмечают, что в процессе занятий тестопластикой развивается умение воплощать замысел. Также воспитатели отмечают важность тестопластики для умения работать с самим материалом. Подобные занятия являются хорошей базой для умения рассматривать и анализировать свои работы с точки зрения красоты (так развивается вкус в целом, идет приобщение к культурным ценностям человечества). Сравнительно несложные приемы изготовления поделок из теста делают данное направление творчества необыкновенно привлекательным. Каждый имеет уникальную возможность выразить свои скрытые таланты, воплощать самые интересные и сложные замыслы [3, с. 78].

Лепка из соленого теста способствует развитию творческого воображения. Важно чтобы дети испытывали радость от самостоятельно выполненной работы, почувствовали веру в свои силы и возможности. Этому должны способствовать подобранные в соответствии с возрастными особенностями дошкольника задания и поощрение взрослого. Необходимо так же добиваться, чтобы выполненные поделки имели аккуратный и красивый вид [2, с. 67].

Лепка объёмных фигурок доставляет детям особенную радость. Из высушенных и разукрашенных изделий можно создать целые «живые уголки» и ставить спектакли. Из сочетания в разных вариантах мелких орнаментальных поделок, хлебобулочных изделий, плоских изделий, объёмных фигурок можно строить сложные композиции, что даёт большой простор для творчества.

Практика работы с детьми свидетельствует о том, что лепка из соленого теста обладает большим развивающим потенциалом. В процессе тестопластики у детей повышается сенсорная чувствительность, развивается общая ручная умелость, мелкая моторика, синхронизируются работа обеих рук, способствует развитию речи детей. У дошкольников формируется умение планировать работу по реализации замысла, предвидеть результат и достигать его, при необходимости внося коррективы в первоначальный замысел.

Занятия тестопластикой включают в коррекционные программы, как психологи, так и логопеды. Метод тестопластики может применяться логопедом при обучении детей грамоте. Изготовленные ребенком буквы из теста хорошо запоминаются, таким образом, формируются целостные представления о кинеме. Например, метод тестопластики позволяет твердые согласные сделать с рифленной поверхностью, а мягкие согласные оставить гладкими. Так же можно с помощью цвета (красного, синего, зеленого) обозначить гласные и согласные, твердые и мягкие звуки, создавая, тем самым дополнительную наглядность при реализации задачи коррекции фонематических процессов.

Работа с тестом – это своего рода упражнения, оказывающие помощь в развитии тонких дифференцированных движений, координации, тактильных

ощущений. Задания и упражнения с применением тестопластики вызывают массу положительных эмоций у детей, снимают внутренние барьеры, а, значит, положительно сказываются на развитии ребенка в целом. Во время занятий с соленым тестом у детей уходят страхи, тревожность, снимается агрессивное состояние, подправляется эмоциональное самочувствие. Необщительный и замкнутый ребенок может реализовать себя, проявив фантазию, смекалку, изобретательность, что в свою очередь способствует повышению самооценки и успешности. К тому же, применение готовых пособий из соленого теста предполагает множество вариантов их использования. Занятия тестопластикой оказывают большое влияние как на познавательное, так и на личностное развитие детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лыкова И.А. Лепим, фантазируем, играем. М.: ТЦ Сфера, 2000. 127 с.
2. Куцакова Л.В., Мерзлякова СИ. Воспитание ребенка дошкольника: программно-методическое пособие. Владос, 2005. 128 с.
3. Кожохина С.К. Путешествие в мир искусства: программа развития детей дошкольного и младшего школьного возраста на основе изобразительности. М.: ТЦ Сфера, 2002. 190 с.
4. Данкевич Е. Лепим из соленого теста. СПб: Дом «Кристалл», 2002. 192 с.
5. Кискальт И. Соленое тесто. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2003. 144 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

А.С. Бысюк

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Основной признак современного Российского общества – динамичность изменений, проходящих в социальной, экономической, политической, трудовой сферах, а также в сфере образования. Одной из задач современной школы в свете реализации образовательных стандартов становится формирование личности, умеющей адаптироваться к многообразию мира, взаимодействовать с другими, личности толерантной и коммуникабельной, самостоятельно мыслящей и способной к состраданию и сопереживанию. А для решения данной задачи необходимо межведомственное взаимодействие. Сказанное приобретает особую актуальность относительно детей с особыми образовательными потребностями. В настоящее время много внимания уделяется вопросам инклюзивного образования, при этом акцент делается на ресурсы малого города. Именно в малом городе, на наш взгляд, больше возможностей для того, чтобы представители различных структур и ведомств смогли прийти к единому пониманию задач инклюзивного образования, и в частности образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Этому способствуют следующие факторы: социальный заказ общества и государства на воспитание активного, целеустремленного, конкурентоспособного, динамичного, способного к независимому образу жизни, самостоятельно в различных сферах жизни человека с ОВЗ – с одной стороны, и воспитани-

ем общества толерантного к людям с ОВЗ – с другой; ратификация РФ международных документов, касающихся прав лиц с ОВЗ (Всемирная декларация по обучению для всех, Саламанская декларация, Конвенция ООН о защите прав инвалидов и т.д.); существующая нормативно-правовая база в области образования (ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г., федеральные государственные стандарты начального и основного образования, федеральный государственный стандарт для детей с ОВЗ, профессиональный стандарт педагога и профессиональный стандарт педагога-психолога), закрепляющая инклюзию на законодательном уровне.

Однако, несмотря на данные факты, образование детей с ОВЗ остается весьма дискуссионной темой. На сегодняшний день в обществе существует ряд барьеров для построения инклюзивной среды и культуры. Уже на уровне образовательной организации, выступающей одной из первых ступеней на пути социализации ребенка с ОВЗ, можно столкнуться с рядом препятствий, обусловленных «стихийностью» самого процесса инклюзии:

1. неготовность образовательной организации к принятию ребенка с ОВЗ (отсутствие достаточного финансирования у образовательной организации для создания архитектурной среды и образовательного пространства (оборудование), соответствующих потребностям детей с ОВЗ);

2. низкая мотивационная готовность к включению в образовательный процесс родителей ребенка с ОВЗ («выгорание» родителей, нежелание родителей обращаться за помощью к специалистам ПМПК для определения ребенку «образовательного маршрута», соответствующего индивидуальным возможностям и образовательным потребностям ребенка);

3. неготовность педагога к встрече с ребенком с особыми образовательными потребностями (отсутствие необходимых знаний в области специальной психологии и педагогики, отсутствие в ОО специалистов помогающих профессий (педагог-психолог, учитель-логопед, тьютор, дефектолог);

4. низкий уровень психологической безопасности образовательной среды в школе (явления буллинга и моббинга), отсутствие инклюзивной культуры в образовательной организации.

Становится очевидным, что стихийная инклюзия, которая зачастую имеет место в образовательных организациях, к сожалению, не позволяет в полной мере удовлетворить образовательные потребности обучающихся с ОВЗ, препятствует полноценной адаптации и социализации ребенка в социуме, приводя к еще большей изоляции ребенка от детского коллектива, формируя представление о себе как об «ином», деформируя при этом образ «Я». В складывающихся обстоятельствах идея инклюзивного образования – «...гармоничное взаимодействие здоровых людей и людей с ограниченными возможностями здоровья, приобретение опыта социальных отношений, формирование полезных для всех социальных навыков, включение активных процессов личностного саморазвития» [2] – дискредитируется, выстраивание единого воспитательного пространства в образовательной организации усложняется.

Несмотря на все сложности, с которыми может столкнуться педагогический коллектив в столь «неоднородном» детском сообществе, его задачей

должно стать создание воспитательной среды, «... в которой *каждый ребенок* чувствует персональную поддержку и собственную значимость...»[1, с. 117]; чувствует себя таким же, как все, но при этом остается самим собой; активно включается в совместную деятельность; переживает ситуацию *своего* успеха; признается и принимается детским коллективом и коллективом взрослых.

И тогда ресурсом для развития детей выступает грамотно организованная *внеурочная* деятельность и дополнительное образование как в школе, так и в учреждениях культуры и спорта. Значительную роль в этом могут играть также и органы социальной защиты населения и здравоохранения.

В совместном *взаимодействии* в общении, игре, спорте, предметно-практической и духовно-практической деятельности под грамотным руководством педагога возможно не только формирование общих для детей с ОВЗ и их здоровых сверстников традиционных для нашей культуры духовно-нравственных ценностей, поведенческих установок, нравственных норм и правил жизнедеятельности [2], но и что самое главное – возможно «принятие» детьми друг друга, открытия их друг для друга.

Причем, чем раньше в возрастном онтогенезе начинается взаимодействие детей с ограниченными возможностями здоровья со здоровыми сверстниками, тем менее заметны (нивелированы) отрицательные и нейтральные поведенческие и эмоциональные реакции и тем более становятся заметными положительные поведенческие и эмоциональные реакции [2]. Следовательно, мы можем говорить о неотъемлемой составляющей инклюзивного образования – инклюзивном воспитании – целенаправленной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках инклюзивной среды на основе принципов гуманистического воспитания [2].

Таким образом, шагами образовательной организации на пути к инклюзивному воспитанию и развитию инклюзивной культуры (в указанном контексте) могут стать работа по установлению связей с социальными партнерами и разработка программ социализации детей с ОВЗ.

Так, интересным представляется опыт работы муниципальной специальной (коррекционной) школы № 4 г. Конаково, к которой создана модель сетевого взаимодействия с организациями разной ведомственной принадлежности. Социальными партнерами школы являются: ГБУ Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями Конаковского района; образовательные учреждения города и района, в которых реализуются адаптированные образовательные программы; дошкольные образовательные учреждения города и района; конаковская городская общественная организация «Родители детей с ограниченными возможностями Надежда»; МБОУ ДОД детско-юношеский центр «Новая Корчева» г. Конаково; МБОУ ДОД центр внешкольной работы г. Конаково; МБУ «Конаковская городская централизованная библиотечная система» Муниципального образования «Городское поселение город Конаково»; МБОУ ДОД детский оздоровительно-образовательный центр спортивной направленности «ОЛИМП» Конаковского района; Конаковский городской Дворец культуры им. В.В.Воровского; ГБУЗ «Конаковская центральная районная больница»; психолого-медико-педагогическая комиссия Конаковско-

го района; филиал МГУТУ им. К.Г.Разумовского; благотворительный фонд «Энергетик».

В качестве еще одного примера активного включения ребенка с ОВЗ в социальную жизнь небольшого города может стать опыт работы МОУ Городской основной общеобразовательной школы (отделение коррекционного обучения VIII вида) г. Калязина. Педагогами данной школы составлена программа социализации детей с ОВЗ. Реализация данной программы на практике позволяет включиться ребенка в общественно-значимую (городские акции и социально-значимые проекты) деятельность, практическую деятельность по благоустройству города. Отдельного внимания заслуживает развитие творческих способностей детей. Работы учеников данной школы ежегодно отмечаются грамотами и дипломами победителей конкурсов муниципального и регионального уровней. Дети с удовольствием принимают участие в городских и межрайонных выставках (выставки прикладного творчества «Сувенир», «Зеркало природы», «Зелёная планета», «Молодежный звездопад», «Искорка Божия» «Салют Победы»). Социальными партнерами школы на сегодняшний день являются: районный Дом ремёсел; районный Дом культуры; отдел центральной детской библиотеки; Центр развития детского творчества; колледж имени Н.М. Полежаева; промышленные предприятия города; служба занятости населения; комплексный центр социального обслуживания населения.

Опыт данных школ интересен и особенно актуален в свете принятия ФГОС для детей с ОВЗ, к нему обращаются представители других образовательных организаций, а сами педагоги школ находятся в постоянном поиске новых социальных партнёров, которые бы разделяли идеи инклюзивного воспитания.

Таким образом, еще одной задачей образовательной организации становится развитие инклюзивной культуры, культуры, в которой идея «гуманизации пространства детства» находит полное отражение. Только инклюзивная культура становится одним из важнейших условий успешности не просто включения ребенка с ОВЗ в школьный микромир, но и условием его развития. На наш взгляд развитие инклюзивной культуры в образовательной организации невозможно без команды педагогов разделяющей идеи сотрудничества, признание ценности разнообразия людей и приоритетности принципов равноправия и коллективизма, и осуществляющих на основе этих принципов воспитательной деятельности.

Таким образом, при моделировании воспитательного пространства следует обратить внимание на развитие инклюзивной культуры в образовательной организации, которая станет одним из условий развития личности Ребенка и Взрослого.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства: вопросы теории. Казань: «R-пресс», 2000. 164 с.
2. Казакова Л.А. Специфика инклюзивного воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в современных российских условиях // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. URL: www.science-education.ru/113-10945 (дата обращения: 31.08.2015).

РАЗВИТИЕ СМЫСЛОВОГО КОМПОНЕНТА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛЕКСИЕЙ

С.Б. Халяпина, учитель технологии, Специальная коррекционная общеобразовательная школа-интернат №2 для детей с ограниченными возможностями здоровья

Актуальность исследования проблемы чтения занимает особое место в педагогическом обществе в связи с его огромной ролью в формировании грамотного и всесторонне развитого человека. Приобретение прочного навыка чтения на начальном этапе школьного обучения является важным условием развития речевой культуры учащихся, реализации их интеллектуальных и творческих возможностей. Практический опыт учителей начальных классов и школьных логопедов показывает рост уровня безграмотности учащихся, обусловленный специфическими нарушениями письменно-речевой деятельности – дисграфией и дислексией. Исследования Л.А. Бенько, М.Н. Русецкой, М.М. Аманатовой и других показывают увеличение в общеобразовательных школах количества детей с такими расстройствами. Среди учащихся общеобразовательных школ около 30% детей испытывают выраженные трудности в овладении навыком чтения [6]. Чтение представляет собой перцептивно-смысловой вид деятельности, в котором ребенок проходит путь от восприятия печатного текста (рецепция) к его пониманию (осмыслению).

К.Ф. Седов утверждает, что к началу школьного обучения ребенок овладевает особым типом мышления, механизмы которого связаны с процессами порождения и понимания целостных текстов. Но в общеобразовательные школы интегрированы дети, имеющие особенности речевого и когнитивного развития – дети с дислексией, которые являются «группой риска» по овладению письменноречевой деятельностью. Вопросами изучения особенностей чтения детей с дислексией, диагностики и коррекции его нарушений занимались Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и многие другие. Особое место в определении механизмов дислексии отводится *теории фонологического дефицита* (Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина и др.). Кроме того, для детей данной группы, по мнению Р.И. Лалаевой, И.К. Колповской, Л.Ф. Спириной, характерен *«семантический и синтаксический дефицит»*, а именно лексические, морфологические и синтаксические трудности, которые наслаиваются и дополняют друг друга, и приводят к значительным трудностям при формировании чтения как вида речевой деятельности [1; 2; 7].

В большинстве случаев исследователи акцентируют внимание на изучении технической стороны чтения, что как бы предполагает успешное его понимание. Но смысловая обработка читаемого является одним из наиболее трудно осваиваемых видов рецептивной деятельности учащихся. В связи с этим в последнее десятилетие активно стало разрабатываться направление изучения и коррекции именно смысловой стороны чтения у младших школьников с дислексией (Т.А. Алтухова, Г.В. Бабина, Г.Н. Васильева, С.Ю. Горбунова и др.) что, на наш взгляд, говорит об актуальности данного вопроса. [3, 4]

Следует отметить, что особое внимание в этих исследованиях уделяется психолингвистическому аспекту изучения нарушений чтения. С позиций данного подхода нарушения чтения можно рассматривать как результат несформированности структурных операций чтения, обусловленный спецификой языкового и когнитивного развития субъекта читательской деятельности, что, в свою очередь, сказывается на качественной характеристике основных компонентов технической и смысловой сторон чтения. В связи с этим, в последние годы стали появляться работы, направленные на изучение и формирование структурных операций письменной-речевой деятельности (Т.А. Алтухова, Г.В. Бабина, Г.Н. Васильева, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Е.Н. Российская и другие). [1; 2; 3; 4; 5].

Чтобы правильно организовать адекватное речевому дефекту коррекционное обучение второклассников, имеющих дислексию, необходимо иметь чёткое представление о проявлениях основного дефекта и возможных последствиях вторичного и третичного порядка.

Недоразвитие звуковой стороны речи, недостаточная сформированность фонематических процессов и звукопроизношения препятствуют своевременному формированию предпосылок к спонтанному овладению практическими навыками анализа и синтеза звукового состава слова. Это состояние можно рассматривать как первое следствие, создающее значительные трудности на пути овладения детьми грамотой. В основе продуктивного овладения грамотой лежит умение проводить анализ звучащей речи и звуко-слоговой состава слова. Вторым следствием можно считать те трудности, которые возникают у рассматриваемой группы детей в процессе овладения грамотой. Суммируясь, они становятся заметным тормозом на пути обучения родному языку [6; 7; 8].

Проведенное нами исследование подтвердило своеобразие формирования операций фонематического анализа и синтеза у учащихся младших классов с дислексией, а также влияние данных нарушений на навык чтения. У данной категории детей оказались более развитыми элементарные формы анализа. Наиболее нарушены у испытуемых операции количественного и последовательного фонематического анализа, и синтеза слов.

В ходе исследования было выявлено, что у учащихся с дислексией ошибки письменной речи обусловлены не только несформированностью функций анализа и синтеза, но и связаны с влиянием ряда лингвистических факторов: длина слова, слоговая структура слова, ударность слога, частотность слова. Выявилась зависимость между количеством дислексических ошибок и степенью сложности предложенных текстов: с усложнением материала возрастает количество ошибок при смысловом и лингвистическом уровнях понимания. Наиболее сложными для учащихся с дислексией оказались тексты, требующие операций морфемного анализа. Меньшее количество ошибок прослеживалось в заданиях на предметно-денотативный уровень понимания.

На основании выявленных особенностей развития смыслового компонента чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией нами были определены и апробированы следующие направления коррекционной работы: развитие фонематического восприятия, анализа, синтеза, представлений, дифференциации; развитие зрительного внимания, памяти, зрительно-пространственного

гнозиса и праксиса; формирование грамматического строя речи (работа над предложением); усвоение младшими школьниками слогов как целостных единиц опознания; работа над пониманием прочитанных слов, предложений, текста; формирование грамматического строя речи (формирование функций словоизменения и словообразования); развитие дифференциации смешиваемых школьниками звуков; усвоение младшими школьниками слов как целостных единиц опознания.

Наиболее проблемными для детей с дислексией после проведения формирующего этапа, являются операции морфемного анализа, что не позволяет детям данной группы иметь высокие результаты понимания читаемых текстов на лингвистическом уровне.

Смысловой уровень понимания остается недостаточно сформированным даже после проведения формирующего этапа, несмотря на высокие показатели сформированности операций, его обеспечивающих. Это наблюдение позволяет нам предположить, что смысловой уровень понимания лишь формируется у детей данной возрастной категории, и для его развития требуется более длительный срок логопедического воздействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова А.К., Галунчикова Н.Г. Подготовка детей с трудностями в обучении к овладению навыкам беглого чтения. М., 1997.
2. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. М.: Изд. Дом МиМ, 1997.
3. Корнев А.Н. Основа логопатологии детского возраста. СПб., 2006.
4. Лалаева Р.И. Нарушение чтения и пути их коррекции у младших школьников: учеб. пособие. СПб. 1998.
5. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: кн. для логопеда. М., 1998.
6. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р., Светловская И.И. Методика обучения русского языка в начальных классах. М., 1987.
7. Русецкая М.Н. Нарушение чтения у младших школьников. СПб., 2007.
8. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников. М., 1995.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

Т.В. Кудрявцева, старший воспитатель МБДОУ д/с №118, г. Тверь
Н.Н. Артюхова, старший воспитатель МБДОУ д/с №7, г. Тверь

Перед дошкольным образованием всегда стояли и в настоящее время стоят высокие цели воспитания и обучения каждого ребенка, предъявляются высокие требования к организации воспитательно-образовательного процесса и мастерству педагогов. Важнейшей задачей является обеспечение качества образования.

Сегодня необходимы новые подходы к организации методической работы в образовательном учреждении, следует создать условия для повышения активности и инициативы воспитателей, поощрения их творческих поисков. Становятся актуальными: оказание психолого-педагогической поддержки педагогу, обеспечение системы методической работы, направленной на создание целостного образовательного пространства [1].

Низкому уровню профессионального развития молодых педагогов способствуют следующие факторы: недостаточно полные представления в области

дошкольной педагогики и психологии, методик дошкольного образования, не уверенность в их содержании; стремление к созданию условий для эффективной организации педагогического процесса и разнообразных форм взаимодействия с его участниками, но не достижение оптимальных результатов и не умение определить причины успехов и неудач своей деятельности; не полное осознание своей профессиональной некомпетентности и недостаточное проявление потребности в профессиональном совершенствовании и развитии; низкий уровень притязаний и, как следствие, преждевременное ощущение полной самореализации; отсутствие перспектив в изменении социально-профессионального статуса [3]. Анализ факторов, препятствующих профессиональному развитию молодых педагогов, выявил следующие причины: объективные (недостаток времени, недостаток обученных кадров, недостаток знаний, поиск необходимой литературы, ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства) и субъективные: (собственная инерция, психологические трудности, различные потребности). Проблема заключается и в недостатке практического опыта, и в недостаточности знаний по дошкольной педагогике и психологии, а также между уровнем методической подготовки молодого специалиста к работе в детском саду, его желанием работать и социальным запросом общества, согласно которому в ДООУ должен работать не просто воспитатель, а креативный организатор образовательной среды, педагог, способный не просто воспитывать и развивать ребенка, но увидеть и раскрыть в нем личность.

Изучив аналитический материал по кадровому составу, проведя анкетирование, контроль различных видов деятельности молодых педагогов, пришли к осознанию необходимости разработки и внедрения в ДООУ системы работы по теме. Анализ существующих подходов к определению профессиональной компетентности педагога дошкольного образования (А.М. Бородич, Р.С. Буре, А.И. Васильева, Е.А. Гребенщикова, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Е.А. Панько, В.А. Петровский, Л.В. Поздняк, Л.Г. Семушина, В.И. Ядэшко) позволил выделить качества, которыми должен обладать современный педагог: стремление к личностному развитию и креативности; мотивация и готовность к инновациям; понимание современных приоритетов дошкольного образования; способность и потребность в рефлексии [2; 4]. Целью работы является: формирование профессиональной деятельности молодого специалиста, повышение уровня профессиональной компетентности молодых педагогов по организации воспитательно-образовательной работы с воспитанниками.

Педагогическое сопровождение молодых специалистов проходит в три этапа. На первом этапе проводится работа по выявлению профессиональных умений педагогов. Старший воспитатель проводит диагностику, анкетирование педагогов. Предлагаются для заполнения анкеты, диагностические таблицы.

Степень практической подготовленности отслеживается в результате наблюдений за организацией воспитательно-образовательного процесса в группах. Результаты фиксируются в карте наблюдений.

В рамках реализации первого этапа проводится следующая работа: собеседование с молодыми педагогами ДООУ для определения направлений работы; создание базы данных о педагогических работниках ДООУ; организация настав-

ничества для молодых педагогов, имеющих проблемы в практической педагогической деятельности; анкетирование с целью изучения затруднений педагога ДООУ в организации современного качественного образования (самодиагностика педагога дошкольного учреждения); диагностика изучения методических потребностей педагогов; анкетирование с целью изучения потенциала педагогов; сбор и обработка информации о результатах воспитательной – образовательной работы педагогов ДООУ; изучение и анализ состояния и результатов собственной деятельности (методической работы) [3].

В зависимости от выявленных проблем и перспектив в профессиональной деятельности молодые специалисты условно разделяются в две группы: 1 группа – воспитатели, имеющие слабую теоретическую и практическую подготовку, без педагогического образования; 2 группа – воспитатели с теоретической подготовкой, но не имеющие опыта практической деятельности [3]. В соответствии с этим прохождение определенного этапа для каждого молодого специалиста очень индивидуально. Необходимо обеспечить индивидуально-ориентированный подход к каждому молодому воспитателю в его профессиональном становлении.

В практике работы образовательного учреждения сложилась система по профессиональному становлению педагогических кадров. Считаем важным проведение ознакомительной персональной беседы с молодыми педагогами. Цель беседы – определить некоторые черты характера, педагогические стремления, отношение к общественным и педагогическим процессам, личные проблемы, возможные ограничения. Как правило, такую беседу проводим в первый месяц работы педагога в коллективе. В конце беседы рассказываем о традициях, климате, отношениях, ценностях и достижениях коллектива детского сада.

Адаптационная работа включает следующие формы:

1. Беседа заведующего ДООУ с молодым специалистом при приеме на работу. Знакомство с детским садом, условиями труда, Уставом ДООУ, правилами внутреннего трудового распорядка, традициями, определяет рабочее время.

2. Представление молодого воспитателя педагогическому коллективу на педагогическом совете.

3. Стажировка молодого специалиста. Педагог несколько дней под руководством старшего воспитателя проходит стажировку у более опытного коллеги, т.е. они работают вместе с группой детей наставника. За это время он знакомится с воспитанниками, родителями, помощником воспитателя, изучает режим дня группы, документацию и др.

4. Проведение анкетирования и составление информационной карты молодого специалиста. С первых дней работы молодого специалиста проводится анкетирование – своеобразное микроисследование, позволяющее выявить потенциальные возможности педагога, диагностика определения уровня профессиональной компетентности, на выявление затруднений в работе не начало учебного года. Заполняется информационная карта молодого специалиста.

5. Организация наставничества. Закрепление педагогов-наставников за молодыми специалистами. Помощь наставника заключается в оказании помощи по анализу программы «Радуга», организации образовательного процесса, подборе методического и дидактического оснащения, планированию образова-

тельной работы, корректированию результативности профессиональной деятельности молодого специалиста. Педагог-наставник проводит для молодого воспитателя занятия, организацию прогулок, сюжетно-ролевых игр и т.д.

6. Индивидуальное и подгрупповое консультирование по изучению нормативно-правовой базы, ведению документации, планированию образовательной работы с детьми, ознакомлению базисной программы, по выявленным проблемам и запросам педагогов.

7. Оценка педагогической деятельности молодого специалиста. Молодой воспитатель испытывает потребность в своевременной положительной оценке своего труда, в связи с этим старший воспитатель максимально тактичен в своих высказываниях, особенно если они носят критический характер.

8. Самообразование воспитателя – лучшее обучение. Выбор методической темы. Молодым специалистам предлагаются примерные темы по самообразованию. Разработка индивидуального плана профессионального развития.

9. Школа молодого специалиста. Занятия проходят 3–4 раза в год по плану, составленному с учетом запросов и трудностей начинающих педагогов. В течение года рассматривается одно из направлений образовательной деятельности. В рамках Школы молодого специалиста рассматриваются теоретические и практические вопросы, показ отдельных приемов и способов работы, активно используются открытые занятия с взаимопосещениями и последующим обсуждением; семинары-практикумы, где теоретический материал подкрепляется примером из практики, показом отдельных приемов и способов работы, применяются различные приемы: решение педагогической ситуации, метод имитации рабочего дня воспитателя, «мозговой штурм», решение кроссвордов, семинары-интервью, семинары-творческие занятия, деловые игры [3; 4].

Основная задача второго этапа – развитие профессиональных умений, накопление опыта, поиск наиболее эффективных методов работы с детьми. На этом этапе используются разнообразные формы методической работы с молодыми специалистами в зависимости от выявленных проблем и перспектив профессиональной деятельности. Они различаются по содержанию и, конечно, целям.

Для первой группы молодых специалистов, имеющих недостаточную теоретическую и практическую подготовку, выбирают такие методы, приемы и формы работы, которые способствуют усвоению теоретического материала, формированию практической работы: консультации, семинары-практикумы, беседы, посещение занятий педагогов-наставников, работа в Школе молодого специалиста, знакомство с передовым опытом коллег «Мастер-класс» и др.

Для второй группы молодых специалистов с теоретической подготовкой, но не имеющих опыта практической деятельности используется цикл методических мероприятий, способствующих навыкам практической работы с детьми, родителями: участие в проведении семинаров-практикумов, проведение занятий для молодых специалистов, занятий в ходе тематических недель для педагогов ДОУ, анализ педагогических ситуаций, участие в смотрах-конкурсах, приобщение педагогов к подготовке и активному участию в проведении педагогических советов, работа по самообразованию, методическая выставка молодого специалиста и др. Оценка деятельности молодых специалистов проводится

в следующих вариантах: мониторинг профессиональной деятельности молодого специалиста; анкетирование, тестирование [2].

На третьем этапе – итоговом, определяется успешность педагогической деятельности и пути дальнейшего развития, проводится сбор и анализ информации о состоянии образовательного процесса, о результатах развития детей, достижениях воспитанников. Молодые педагоги на данном этапе вовлекаются в деятельность, внедряют в работу современные педагогические технологии, обобщают свой опыт работы. На этом этапе анализируются результаты работы, намечаются перспективы дальнейшей работы. По разработанному вопроснику воспитатели готовят самоанализ деятельности за учебный год. Работа способствует активному освоению педагогами приемов работы с детьми, позволяет развивать навыки самооценки, самоконтроля, стимулирует желание педагогов повышать свои знания, образование, квалификационную категорию. Могут возникнуть и негативные тенденции: пассивность, отсутствие интереса у педагогов, недостаток кадров, недостаток времени. В этом случае можно использовать взаимоотношения в коллективе, взаимопомощь, заинтересованность отдельных членов коллектива, рациональный подход в распределении времени [1].

Дальнейшими перспективами работы можно считать создание «Школы повышения профессионального мастерства» состоявшегося педагога, а также разработку системы работы по повышению профессиональной компетентности педагогов.

Таким образом, повышение уровня профессионального развития способствует профессиональному становлению молодого педагога, а главное, улучшению качества дошкольного образования. От достижения планируемых результатов выиграет каждый педагог в отдельности и педагогический коллектив в целом. Повысятся профессиональные знания педагогов, появится интерес и творческое отношение к работе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гаворина Л.С. Повышение профессионального мастерства педагогов через вовлеченность в управление ДОУ // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2009. №1. С.6–11.
2. Голицина Н.С. Организация и содержание работы старшего воспитателя ДОУ. М.: «Издательство Скрипторий 2003», 2008. 104 с.
3. Пискун О.Ю., Жихарева О.М. Сопровождение деятельности начинающего воспитателя // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2011. №1. С.6–13.
4. Скоролупова О.А. Планирование как один из этапов методической работы в дошкольном образовательном учреждении. М.: «Издательство Скрипторий 2003», 2008. 104 с.
5. Хохлова О.А. Формирование профессиональной компетентности педагогов // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2010. №3. С.4–14.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

А.С. Афанасьева, П.К. Соколова, IV курс заочной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – старший преподаватель Е.Н. Шевченко

Методы и формы интеграции в дошкольном возрасте чрезвычайно разнообразны не только в различных странах, но даже в разных дошкольных учреж-

дениях одной страны. Успешному индивидуальному и социальному развитию воспитанников интегрированных групп способствует активное участие в образовательно-воспитательном процессе родителей (законных представителей) детей. Сотрудничество с родителями – важнейшее звено концепции инклюзивного обучения. Оно заключается во взаимообмене информацией, консультировании, взаимопомощи и общении [6].

Согласно ФГОС ДО образовательной услуги могут предоставляться в соответствии с количеством детей в учреждении, а не распределяются по детским садам, согласно их штатному расписанию или видовому своеобразие. Следовательно, где бы ни воспитывался ни обучался ребенок с нарушением речи, в учреждениях любых типов и видов ему должна оказываться специальная комплексная психолого-медико-педагогическая помощь, а его родители могут ходатайствовать о создании для него необходимых условий воспитания и обучения [2]. В соответствии с действующим законодательством право выбора учреждения образования остается за родителями ребенка. Если родители настаивают, то ребенок с речевыми нарушениями может быть принят в общеобразовательный детский сад по месту жительства [1].

Наиболее адекватные условия для инклюзивного обучения дошкольников с нарушениями речи – в комбинированных образовательных учреждениях, т. е. учреждениях, в которых есть как обычные, так и специальные дошкольные группы. Смешанные группы в дошкольных учреждениях комбинированного вида могут быть открыты на основании рекомендаций Министерства образования РФ (см. письмо от 16.01.2002 г. № 03-51-5ин/23-03). Смешанная дошкольная группа – это группа, в которой одновременно воспитываются и обучаются нормально развивающиеся дети (две трети) и дети с определенным отклонением в развитии (не более одной трети). При этом всего в ней должно быть 12–15 человек, а педагогом смешанной группы обязательно должен являться учитель-дефектолог [3]. В смешанных группах целенаправленно создаются возможности для ранней интеграции детей с нарушениями речи, а также для специальной педагогической поддержки дошкольников, не имеющих речевых расстройств, но испытывающих значительные трудности в обучении в силу других причин.

Остановимся более подробно на организации работы смешанных групп. Чтобы организовать деятельность такой группы, учреждение должно решить специфические задачи: создать условия для содержательного, многоаспектного общения детей в дошкольном образовательном учреждении; организовать проведение комплексной коррекционно-педагогической, медико-психологической и социальной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии; оказывать необходимую коррекционно-педагогическую поддержку воспитанникам, не имеющим выраженных первичных отклонений в развитии, но отстающих от возрастной нормы; регулярно обучать родителей педагогическим технологиям сотрудничества и стимулирующего взаимодействия со своим ребенком, приемам и методам воспитания и обучения, оказания ему психологической поддержки в домашних условиях.

Обучение и воспитание в смешанной группе целесообразно осуществлять, руководствуясь основной образовательной программой дошкольного об-

разования и специальными, учитывая возраст детей, характер и структуру имеющегося у них нарушения речи. При этом педагогический коллектив самостоятельно может выбрать из комплекса вариативных общеразвивающих и коррекционных программ те, которые считает необходимыми. Для каждого воспитанника группы составляется индивидуальная программа развития.

Оптимальными организационными формами работы смешанной группы являются фронтальные и подгрупповые занятия с воспитанниками, занятия в малых подгруппах (по 2–3 ребенка), а также индивидуальные занятия со специалистами. Для организации работы смешанной группы в штат дошкольного образовательного учреждения в соответствии с рекомендациями Министерства образования РФ и ФГОС ДО вводится должность учителя-дефектолога (одна ставка на каждую группу). Кроме того, должны вводиться должности учителя-логопеда и педагога-психолога. К работе с воспитанниками смешанной группы привлекаются также музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, специалист по лечебной физкультуре (ЛФК), необходимый медицинский и обслуживающий персонал (например, медицинская сестра), педагоги дополнительного образования [2; 3].

В случае необходимости воспитанников смешанной группы, имеющих отклонения в развитии, в конце учебного года направляют в ПМПК, чтобы получить рекомендации специалистов о дальнейших формах обучения ребенка.

Наличие в детском саду смешанных групп позволяет обеспечивать раннюю интеграцию детей с нарушениями речи, при этом им в полной мере оказывается необходимая коррекционная помощь.

В интегративной группе должно быть психологически комфортно детям и специалистам, работающим в ней, в противном случае никакой успешной интеграции достичь невозможно. Этот психологический комфорт зависит от оснащенности группы необходимым и достаточным оборудованием, от правильной организации предметно-развивающей среды и от соблюдения оптимального баланса интеграции детей и специалистов в каждой конкретной группе.

Соотношение числа обычных детей и детей с нарушениями речи определяется в группах не произвольно, в результате простого количественного и возрастного смешения, а должно быть оптимальным. Реально группы в ДОО комплектуются в следующем соотношении: 60 % – дети без выраженных особенностей развития; 20 % – особые дети, т. е. дети с выраженной патологией; 20 % – дети с атипичными развития [5]. Интегративная группа формируется таким образом, чтобы в ней было комфортно всем детям – и с проблемами в развитии, и без них. Важно, чтобы негативные особенности одних детей компенсировались позитивными возможностями других.

Инклюзивный детский сад – это не только интеграция детей, но и тесное сотрудничество разных специалистов: педагогов (воспитателей, логопедов, дефектологов), психологов, врачей (невропатолога, детского психиатра, педиатра). Наличие команды специалистов разных профилей позволяет осуществлять единое и системное воздействие, разработать совместными усилиями индивидуальную программу обучения и воспитания ребенка, основанную на зоне его ближайшего развития [4].

Предпосылкой успешного осуществления коррекции и интеграции детей с речи в социум служит комплексная медико-педагогическая диагностика каждого ребенка с последующей разработкой и осуществлением индивидуальных программ коррекции и социализации. Непременным условием такой диагностики является ее динамический характер, позволяющий корректировать программы в ходе их осуществления и своевременно выстраивать для ребенка адекватную его изменяющемуся состоянию и актуальным возможностям постепенно усложняющуюся пространственно-развивающую среду.

Внедрение в практику дошкольных образовательных учреждений инклюзивного воспитания и обучения уже сейчас существенно расширяет спектр коррекционно-педагогической и медико-социальной помощи, отвечая на запрос семьи о конкретных образовательных услугах для ребенка с нарушениями речи. Оказание коррекционно-педагогической помощи в разных организационных формах, ее максимальное приближение к месту проживания ребенка, обеспечение родителей консультативной поддержкой – это новые вехи интегрированного обучения. Осознать важность интеграции в дошкольном возрасте, принять поэтапность и вариативность ее реализации необходимо, поскольку это создает условия для расширения сферы влияния коррекционных технологий, а в конечном итоге способствует тому, что человек с ограниченными возможностями здоровья становится полноценным членом общества, активно включенным в его созидательное развитие [3].

Таким образом, инклюзивное обучение – естественный этап развития системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзию необходимо начинать уже с раннего и дошкольного возраста. В нашей стране практикуются вариативные формы помощи семье, воспитывающей ребенка с нарушениями речи. Главным в процессе объединения детей с нарушениями речи и их нормально развивающихся сверстников является полноценное участие родственников в психолого-педагогической работе, переосмысление ее содержания и методов, формирование единой стратегии деятельности воспитателей, родителей, врачей и социальных работников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.11.2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования».
3. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология. 2008. №1. С. 71–78.
4. Малофеев Н.Н. Совместное воспитание и обучение – закономерный этап развития системы образования // Управление ДОУ. 2010. №6. С.8–23.
5. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен // Дефектология. 2008. №2. С.86–94.
6. Шматко Н.Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010. №5. С. 12–19.

НАГЛЯДНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО

Г.Б. Блинова, учитель-дефектолог МБДОУ детский сад № 152 г.Твери

Применение графического моделирования в конструировании позволяет включить ребенка в самостоятельную творческую деятельность. Об этом говорят результаты психологических исследований А.Р. Лурия, Н.Л. Линьковой, Н.Н. Поддъякова, Л.А. Венгер и др. [1].

В дошкольном обучении применяются разные виды моделей: предметные, предметно-схематические, графические. Одним из видов деятельности, наиболее благоприятным для формирования действий наглядного пространственного моделирования, является конструирование. Содержание работы по разделу «Конструктивно-модельная деятельность» в адаптированной основной общеобразовательной программе детского сада для детей, имеющих отклонения в физическом и психическом развитии, отличается от содержания аналогичного раздела программы ДОУ, где воспитываются и обучаются нормально развивающиеся дети. Остановимся подробнее на использовании учителем-дефектологом в ДОУ компенсирующего вида графического моделирования на занятиях по конструированию [2, 5].

Моделирование – наглядно-практический метод обучения. Модель представляет собой обобщенный образ существенных свойств моделируемого объекта (план комнаты, географическая карта, глобус и т.д.) [3].

Психическое развитие дошкольника с задержкой психического развития оказывается почти целиком зависимым от окружающей его среды, от качества педагогической помощи. При этом создаются такие условия, что каждый ребёнок имеет возможность работать в своём темпе. Индивидуальный подход и индивидуальные занятия учителя-дефектолога органически сочетаются с фронтальными способами работы. В процессе обучения конструированию приходится решать целый ряд практических проблем: как строить, почему строить так, а не иначе, что делать, чтобы передать в конструкции самые существенные черты, определяющие функциональность заданного объекта, в какой последовательности выполнять задание и т.д. При решении этих проблем у ребёнка с задержкой психического развития складываются самые начальные представления о пространстве: об упорядочивании пространства относительно его самого и по линии горизонта, об изменчивости пространственных отношений, о перемещениях, приводящих к изменению расположения. Ребёнок учится воспринимать и воспроизводить пространственные отношения между предметами и частями предмета. При выполнении конструктивных заданий у дошкольников с задержкой психического развития возникает потребность в ориентировке на форму и величину предметов, т.е. формируются специфические представления о пространстве [2, 5].

Приёмы и методы, применяемые на занятиях по конструированию, весьма разнообразны: действия детей по подражанию педагогу; совместные действия (когда дети ещё плохо подражают); действия детей по объёмному образцу;

словесное руководство деятельностью детей; самостоятельное выполнение конструкций после предварительного обследования, анализа и объяснения; работа по схеме, рисунку-чертежу, плану; самостоятельная зарисовка своей постройки в виде чертежа, плана [3].

Для усиления коррекционной направленности обучения в программе по конструированию введены специальные игры и упражнения, способствующие формированию у детей умения воспринимать форму, величину, пространственное расположение предметов; выделен оригинальный вид работы – непредметное конструирование – это тренировочные упражнения, обращающие внимание ребёнка на изменчивость, относительность расположения предметов в пространстве, в ходе которого появляется возможность специального формирования сенсорных процессов, имеющих большое значение для осуществления более сложной деятельности; предусмотрены выполнение заданий по графическому образцу, что обеспечивает наиболее эффективное овладение дошкольниками с задержкой психического развития представлением о соотношении плоского (двухмерного) и реального (трёхмерного) пространства, умением «читать» контурные изображения, понимать содержание каждой модели и выполнять постройку, точно следуя графическому заданию; введены задания по воспроизведению простейших перестановок мебели в «кукольной комнате» по подражанию, образцу и несложной словесной инструкции, по схеме-плану комнаты – для образования устойчивой связи в представлении ребёнка между реальным предметом и его плоскостным изображением, присутствуют специальные задания, способствующие формированию у детей представлений о схеме тела человека и животных (работа по складыванию сборно-разборных игрушек, разрезных картинок) [2, 5].

В старшем дошкольном возрасте основным способом формирования представлений о конструируемых объектах и овладение действиями с материалом являются анализ образца, показ способа действий конструирования постройки, а также схема образца, которая считается одним из видов наглядного моделирования. Следующим этапом на организованной обучающей–игровой деятельности будет знакомство детей с графическим замещением деталей. Для работы над этой сложной задачей хорошо использовать игровых персонажей (например, Буратино), с помощью которого привлекается внимание детей к демонстрационным предметам, лежащим на столе. Нужно назвать эти предметы, сравнить их между собой по форме, обвести их контур (вид спереди), и обязательно обыграть появление вместо этих предметов их упрощенных графических изображений. (Вместо мяча – круг, вместо пирамидки – треугольник, вместо книги – прямоугольник). После разных предметов предлагается рассмотреть строительные детали и обозначить словами (квадрат, прямоугольник, треугольник), те стороны деталей, которые прямо обращены к ребёнку (вид спереди) и зарисовать их. Для решения этой задачи отводится не менее 5–6 занятий, где отрабатывается умение детей изображать строительную деталь сначала «на глаз», потом путем её обведения по контуру карандашом. Вместе с детьми учимся так же изображению деталей сначала с двух позиций (вид спереди – прямо, вид сверху), затем с трех позиций, где добавляем вид сбоку [4].

На непредметном конструировании детям очень нравятся задания, где они учатся соотносить реальный объект со схемой. Дети выбирают из нескольких схематических изображений то, которое соответствует конструкции предметного образца. Когда дети находят нужную схему все лишнее убирается, так же убирается и конкретный образец. И уже по схеме воспроизводится постройка (машины, горки, домики, мосты и др.)

Далее учимся пользоваться двумя видами схем: а) контурно изображающих основные части заданного предмета; б) конкретно изображающих состав строительных элементов и их расположение в конструкции каждой части предмета. Для решения этой задачи мы рассматриваем несколько рисунков или фотографий, изображающих, напр., мосты разного назначения и вида. Соотносим с рисунками контурную схему моста для машин, в которой можно видеть опоры, спуски и пролет, т.е. все основные функционально-структурные части сооружения. Затем показывается другая схема, в которой видно, как и из каких деталей каждая часть моста будет сооружаться. Во время работы детей над данной задачей, я обязательно оказываю индивидуальную помощь в организации действий соотнесения постройки со схемой.

В старшем дошкольном возрасте при постройке необходимо предлагать детям образец постройки и учить соотносить схемы с конкретным образцом всей постройки в целом. Ведь основными способами формирования представлений о конструируемых объектах и овладения действиями с материалом являются анализ образца, схемы или условий конструктивной задачи и показ способа действий конструирования постройки.

В старшем дошкольном возрасте решается сложная задача для детей – это самостоятельно создать схему, чертёж, план. Развивающее значение обучения возрастает, когда дети строят графические модели самостоятельно. Они как бы создают две модели объекта: одну в виде графического изображения, а другую из строительного материала [3].

Новый вид работы, предлагаемый в подготовительной группе, заключается в моделировании кукольной комнаты. Эффективность этого вида конструирования чрезвычайно велика, т.к. сам материал, ситуация игры, введение элементов собственного творчества в процессе создания удобного жилища для любимой куклы побуждают ребёнка к активным действиям. Игры-занятия с кукольной комнатой проводятся сначала по подражанию, затем по образцу, по словесной инструкции, затем по собственному замыслу. И только после того, как дети хорошо овладели навыками расстановки и перемещения игрушечной мебели, можно познакомить их с простейшей планом-схемой комнаты. Чтобы дети овладели необходимыми умениями, требующимися для работы по плану-схеме, нужна чёткая система последовательно усложняющихся заданий: начинать со специальных ознакомительных упражнений, во время которых дети постепенно начинают связывать предмет с изображением (символом); далее выполнять расстановку мебели в кукольной комнате, осуществляя действия с предметами по предъявленным символам; раскладывать символы по объёмному образцу, по словесному заданию, по собственному желанию и т.д.; самостоятельно зарисовать план своей комнаты.

Надо отметить, что доступность этого вида работы для разных детей не является одинаковой, поэтому учитель-дефектолог использует индивидуально-дифференцированный подход к детям с тем, чтобы в полной мере использовать развивающие и коррекционные возможности этого вида моделирования.

Конструктивная деятельность, несравненно, важна в общем умственном развитии ребенка, поскольку способствует становлению важнейшего умственного действия наглядного моделирования. Конструирование развивает способность воспринимать такие внешние свойства предметного мира, как форма, пространственные и размерные отношения, понимать и некоторые существенные зависимости структуры предмета от его функции, создавать новые, оригинальные образы, и является средством активизации познавательной деятельности старших дошкольников с ЗПР.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Венгер Л.А. Построение графических моделей как средство развития способности к наглядному моделированию // Дошкольное воспитание. 1982. №3. С. 21–27.
2. Гаврилушкина О.П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей. М.: Просвещение, 1991.
3. Куцакова Л.В. Конструирование и художественный труд в детском саду. М.: Просвещение, 1990.
4. Лиштван З.В. Конструирование. М.: Просвещение, 1981.
5. Ремизова А. Учимся конструировать: пособие для занятий с дошкольниками в ДОУ общего и компенсирующего вида. М.: Школьная Пресса, 2004.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

О.С. Букарева, IV курс заочной формы обучения ИПО
Научный руководитель – старший преподаватель С.Н. Белова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи [1].

Неправильная речь детей и особенности их поведения отражаются и на их участии в играх. Осознание своего недостатка, возможный страх перед речью затрудняет включение таких детей в игру. По наблюдениям дети, имеющие отклонения в речевом развитии, робки, не умеют поставить перед собой цель в игре. Они чаще выступают в играх зрителями или берут на себя подчиненные роли. Иногда наблюдаются случаи, когда такие дошкольники в играх отличаются, наоборот, неоправданно повышенной фантазией [4].

Все это указывает на необходимость и своеобразие использования игр в логопедических занятиях с дошкольниками с ОНР III уровня.

В педагогической литературе по дошкольному воспитанию различают разные виды игр: дидактические, подвижные, творческие.

Дидактическая игра – это такая коллективная, целенаправленная учебная деятельность, когда каждый участник и команда в целом объединены решением

главной задачи и ориентируют свое поведение на выигрыш. Для этих игр характерно то, что создают их взрослые с определенным содержанием и правилами. Задача дидактических игр – организовать в желательном направлении деятельность и взаимоотношение детей. Это обучающие игры. Незаметно для себя дети получают те или иные сведения и умения, но их главным побудителем является интерес чисто игрового характера – занимательность действия, радость достижения результата, выигрыш и т. д [4].

Дети с удовольствием относятся к игровым задачам: отгадать, найти, сказать, назвать. Занимательная игровая ситуация помогает ребёнку комфортно и эффективно развивать фонематический слух и преодолевать дефектное произношение на индивидуальных, групповых и фронтальных занятиях.

Для проведения занятий подбираются игры по степени сложности, соответствующей уровню слухового развития ребёнка (группы детей). Поэтому сначала определяется, на каком этапе слухового развития находится ребёнок (различение звукоподражаний, речевых звуков и т.д). Соотнесение с этапами слухоречевого развития. Проводятся игры, в чёткой последовательности [3].

В игровой форме предлагаются задания по развитию слухового внимания, речевого слуха, фонематического слуха, формированию элементарных навыков звукового анализа и синтеза, развитию фонематических представлений. Задания направлены на определение правильно и неправильно прозвучавших слов; выделение заданного звука на фоне ряда звуков, слогов, слов; запоминание и воспроизведение звуковых и слоговых рядов различной длины; анализ и синтез слогов, слов, предложений; исправление неправильно произнесённых слов и предложений [4].

Важным элементом является развитие у детей навыков элементарного фонематического анализа. Разложение слова на составляющие его фонемы представляет собой сложную психическую деятельность. Фонематический анализ может быть элементарным и сложным. Элементарный фонематический анализ – это выделение (узнавание). Более сложной формой является вычленение первого и последнего звука из слова, определение его места (начало, середина, конец слова). Самая сложная форма фонематического анализа – определение последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком). Таким фонематическим анализом дети овладевают лишь в процессе специального обучения. Дидактические игры развивают способность воспринимать и различать звуки речи [3].

Артикуляционная гимнастика в форме игры вызывает у ребенка больший интерес, чем простое повторение мимических движений за взрослым. Можно использовать различные игры подвижные, ролевые, дидактические. Важно в каждое занятие включать пальчиковые игры. Уже давно установлена связь между мелкой моторикой и речью. Чем лучше у ребенка развита моторика, тем лучше развита и речь. Продолжительность занятия не должна превышать 25–30 минут, после первых 15 минут внимание ребенка рассеивается, ему необходим отдых. Необходимо провести увлекательную физкультминутку в форме игры. Физкультминутка также может содержать в себе *логопедическую игру*. В тексте стихотворения должны содержаться звуки, произношение которых закрепляется [2].

Логопедические игры используются не только в овладении правильным произношением, но и для развития речи ребенка. Как правило, ребёнок, имеющий трудности с произношением имеет небольшой словарный запас, неправильно произносит окончания, предлоги. Очень хороши для этих целей ролевые игры или ролевые сказки, т.к. ребёнку тяжело просто пересказать текст, а если он играет в зайчика или лисичку совсем другое дело. Ролевые игры развивают и эмоциональную сферу ребенка, учат выражать эмоции радости, грусти, негодования и т.д. [4].

Игры на развитие слухового восприятия, внимания, памяти («Скажи, что ты слышишь?», «Скажи, что звучит?», «Угадай, кто кричит», «О чем говорит комната?», «О чем говорит улица?», «Эхо», «Покажи, что звучало», «Узнай предмет по звуку», «Угадай, где позвонили», «Угадай, что я делаю» (действия производятся за ширмой), «Жмурки» (определение местонахождения звучащего предмета), «Угадай, что надо делать» (в зависимости от того, как звучит барабан – громко или тихо, дети выполняют различные действия – подпрыгивают или приседают), «Угадай, что стучит – погремушка или молоточек», «Что в коробочке?» (в спичечных коробочках или в коробочках из-под киндер-сюрпризов находится крупа, песок или другие мелкие предметы), «Постучи так, как я» (воспроизведение ритма на барабанах или бубне) и [3].

У детей с недоразвитием речи нередко наблюдаются различные отклонения в двигательной сфере: скованность движений, несобранность, неуклюжесть, дискоординация движений, различные двигательные уловки. Поэтому значение подвижных игр (динамические паузы) для них весьма велико: дети совершенствуют необходимые движения, учатся выступать в коллективных играх.

Особое же значение для них приобретают оречевленные подвижные игры, сопровождаемые словами, речевым общением. В логопедической практике эти игры и упражнения известны под названием логопедической ритмики.

Оречевленные подвижные игры способствуют развитию у детей правильного дыхания и голоса, звукопроизношения, координированности темпа движений с речью. Например: согнув руки в локтях, ребенок подражает идущему паровозу: у-у-у..., вдох и опять: у-у-у или: чух-чух-чух... и опять: чух-чух-чух; вагоны стучат: так-так, так-так и опять: так-так, так-так... Подражая пилыщикам, делают соответствующие движения рукой, пила визжит: вж-вж-вж; вдох и снова: вж-вж-вж... Комары летают по комнате: з-з-з; вдох и снова: з-з-з... и т.д.

Особый интерес для детей представляют игры, которые сопровождаются музыкой. Музыка также благоприятно отражается на эмоциональном состоянии и поведении ребенка. Оречевленные подвижные игры и упражнения обычно используются логопедами в занятиях с детьми с различными речевыми нарушениями. Поскольку ритмичные движения облегчают известным образом речь ребенка, то эти упражнения используются с первых же занятий с ребенком, и в дальнейшем могут служить материалом для речевых зарядок, а также для отдыха и переключения к другому виду деятельности [3].

Таким образом, использование дидактических игр, способствует развитию звукового анализа и синтеза, звукопроизношения у детей на логопедических занятиях с детьми с общим недоразвитием речи III уровня.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волкова Л.С. Логопедия: Учеб. для студентов. М., 2007. 703с.
2. Галанов А.С. Игры, которые лечат. М.: Сфера, 2000.
3. Лукина Н.А., Никкинен И.И. Научи меня слышать. СПб.: Паритет, 2003.
4. Пожиленко Е.А. Методические рекомендации по постановке у детей звуков: пособие для логопедов. СПб: Каро, 2006. 256 с.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Г.И. Ровшанова, III курс заочной формы обучения
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – канд. психол. наук А.С. Бысюк

Дошкольный возраст является периодом интенсивного развития ребенка, а своевременное овладение правильной речью и активное пользование ею является важным условием нормального психофизического развития ребенка, формирования полноценной личности, подготовки к обучению в школе. По мнению В.А. Ковшикова и В.П. Глухова, становление и развитие речевой деятельности связано со становлением и развитием всей личности человека в целом [2, с. 23].

В последнее время в логопедической практике приходится наблюдать увеличение количества детей с нарушением речи. Причины возникновения данных нарушений и их виды крайне разнообразны. Наиболее сложными из них являются органические нарушения, в частности, общее недоразвитие речи, которое осложнено стертой дизартрией. У данных детей присутствуют не только нарушения звукопроизношения и фонематических процессов, но и мелодико-интонационные расстройства, в результате чего у ребенка страдает просодическая сторона речи. Наблюдается несформированность лексики и грамматического строя речи. Кроме того, у детей с нарушением речевого развития отмечаются особенности и в психическом развитии: нарушение оптико – пространственного праксиса; неустойчивость внимания; расстройство памяти (особенно слуховой); несформированность мышления; задержка развития воображения. Все это может привести к тому, что дети будут испытывать значительные трудности при обучении грамоте в общеобразовательной школе и, как правило, станут неуспевающими по ряду учебных дисциплин. Следует также отметить, что личность дошкольника с общим недоразвитием речи характеризуется специфическими особенностями (заниженная самооценка, коммуникативные нарушения, проявления тревожности и агрессивности разной степени выраженности) [3, с. 122]. В.П. Глухов отмечает, трудности общения проявляются в несформированности основных форм коммуникации. Недостаточность вербальных средств общения лишает возможности взаимодействия детей, становится препятствием в формировании игрового процесса. [1, с. 69]. Недоразвитие речи не позволяет полноценно овладевать правилами и нормами культуры общения, получать признание среди сверстников и взрослых, выразить свою субъективность в деятельности. Очевидно, что коррекционно-развивающая работа с детьми с общим недоразвитием речи является необходимым условием развития личности старшего дошкольника. Причём, только комплексное воздействие на

ребенка может дать успешную динамику речевого развития. Логопедическое сопровождение позволяет устранить проблему, провоцирующую коммуникативные трудности. Занятия с логопедом – это возможность для ребенка в щадящей обстановке (с учётом его возможностей) приспособиться к социуму. На логопедических занятиях, появляется возможность поддержать самую незначительную готовность к контакту, коммуникации. Практикуясь в ведении диалога, ребёнок с одной стороны, компенсирует недоразвитие связной речи, получает опыт грамотного и спонтанного изложения своей мысли, а с другой – взаимодействует с окружающими.

О результативности коррекционно-развивающей работы с детьми с ОНР III уровня свидетельствуют результаты практического исследования, проведенного на базе МДОУ №105 г. Твери. При первичной диагностике было установлено, что большинство (70%) старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня владеют речью-рассуждением на уровне ниже среднего, что выражается в следующих особенностях: в неполном оформлении структуры текста (пропуске частей); малом количестве аргументов (1 или 2 аргумента); отсутствии сложноподчиненных предложений, опускании вводно-модальных слов и подчинительных союзов. Уровень понимания речевой ситуации у данных детей выше, чем уровень развития речевых умений, о чем свидетельствует использование показа действий при объяснении или доказательстве в ходе выполнения заданий. У 20% дошкольников отмечался низкий уровень развития речи-рассуждения, у 10% средний уровень.

В ходе коррекционно-развивающей работы особое внимание уделялось развитию у детей наблюдательности, формированию умения анализировать объекты или явления, находить вначале простые и ярко выраженные связи между ними. Параллельно велась работа по уточнению и расширению словаря детей. Одновременно проводилась работа по введению в речь детей вводно-модальных слов, помогающих грамотно оформить первичные детские рассуждения. Необходимо также подчеркнуть, что в ходе занятий у детей формировались лингвистические представления, знания и умения по составлению рассуждений. В процессе беседы у детей формировали представление о том, что многие проблемные ситуации требуют доказательств мнения или объяснения причин и следствий. Детей знакомили со структурой рассуждения: тезис – доказательство – вывод. Использование моделей и собственно моделирования структуры текста рассуждения, как практической деятельности, позволяло, учитывая специфику речевого дефекта, сформировать более осознанные и прочные представления о структурном оформлении данного вида текста.

Повторная диагностика детей после проведенной коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня показала, что в количество детей со средним уровнем развития речи-рассуждения увеличилось на 30% и составило 40%. В свою очередь на 10% сократилось число детей с уровнем развития речи-рассуждения и составило 60%.

Таким образом, работа по развитию речевых навыков типа «рассуждение» считается эффективной. Но необходимо продолжать эту работу, так как не

у всех дошкольников с ОНР развитие речи-рассуждения сформировано на достаточном уровне.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М.: Инфра-М, 2014. 168 с.
2. Ковшиков В.А., Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. М.: АСТ, 2013. 318 с.
3. Левченко И.Ю., Ткачева В.В., Юсупова Г.Х., Бутко Г.А.. Патопсихология. Теория и практика. М.: Юрайт, 2013. 224 с.

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

К.С. Грицаева, В.А. Нечепорук, IV курс заочной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – старший преподаватель Е.Н. Шевченко

Российская система образования сегодня претерпевает существенные системные изменения. Они направлены на реализацию различных национальных проектов, связанных с повышением качества жизни россиян, профессиональной подготовкой будущих выпускников, с переходом на личностно-ориентированный подход к обучению и воспитанию во всех образовательных учреждениях – от детского сада до вуза. Это побуждает педагогов к разработке новых моделей, форм, содержания и организации образовательного процесса, к поиску новых эффективных технологий в оказании индивидуальной помощи каждому ребенку во время получения им образования, а также в процессе подготовки к дальнейшей самостоятельной жизни в обществе [2].

Актуальность внедрения инклюзивного обучения в педагогическую практику в настоящее время не вызывает сомнений. Она обусловлена усилением в обществе гуманистических тенденций, признанием права лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на совместное существование с остальными членами социума; пониманием эффективности индивидуального подхода в обучении не только к детям с ОВЗ, но и к их нормально развивающимся сверстникам. Инклюзия – это не просто обучение детей с отклонениями в развитии совместно с нормально развивающимися сверстниками, а совместная жизнь всех воспитанников или учащихся в стенах образовательного учреждения, организованная как часть жизни граждан государства [2].

Необходимость перехода на новую модель функционирования специальных детских образовательных учреждений обусловлена целым рядом объективных причин, в том числе: ежегодным приростом количества детей с ОВЗ; узким рынком образовательных услуг для детей с нарушениями в развитии; распространением моделей ранней коррекционно-педагогической помощи и созданием в разных министерствах и ведомствах программ раннего включения детей с ОВЗ; повышением активности родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, и их готовностью включиться в процесс абилитации и реабилитации собственного ребенка; созданием условий для инновационной нормативно-правовой поддержки, гарантирующей семье право выбора образовательного маршрута

для ребенка; возникновением новых типов и видов образовательных учреждений, в первую очередь психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК), служб ранней помощи, лекотек, учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центров), способных оказать адресную, профессиональную помощь семье и педагогам общеобразовательных учреждений, реализующих интегрированное обучение на практике; новыми государственными требованиями к качеству образовательных услуг на всех ступенях обучения и воспитания детей [1].

Идеи сопровождения и психолого-педагогического сопровождения активно развиваются в работах Л.В. Байбородовой, Н.Г. Битяновой, О.С. Газмана, И.В. Дубровиной, С.В. Дудчик, Е.И. Казаковой, Н.В. Ключевой, и др. [3].

В общем смысле сопровождение характеризуют как помощь ребенку в преодолении возникающих трудностей, в поиске путей решения актуальных противоречий, встречающихся при организации образовательного процесса, как непрерывный процесс изучения, формирования и создания условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, обеспеченных командной работой специалистов различных профилей.

В качестве основных характеристик сопровождения, в первую очередь по отношению к сопровождению ребенка с ОВЗ, выступают его процессуальность, пролонгированность, не директивность, погруженность в реальную ситуацию человека, особенность отношений между участниками, приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта («педагогика успеха»), право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность.

Базовым понятием можно считать идею О.С. Газмана, автора технологии индивидуализированного (персонифицированного) воспитания, показавшего в своих работах, что педагогическая поддержка и сопровождение развития личности человека – есть не просто сумма разнообразных методов коррекционно-развивающей работы, а комплексная система, особая культура поддержки и помощи человеку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации [3].

В целом сопровождение ребенка или группы детей с ограниченными возможностями адаптации в образовательном процессе может быть определена как «...система профессиональной деятельности <...>, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка <...>» [3, с.24]. Само понятие «сопровождение» следует распространять не только непосредственно на ребенка с ОВЗ, но и на других субъектов образовательного пространства – других детей класса, группы, родителей всех детей, но и на членов педагогического коллектива, реализующего это образование [3].

В специальной литературе отсутствует определение понятия «логопедическое сопровождение». Мы определили логопедическое сопровождение как целостную системно организованную деятельность, в процессе которой создаются психолого-педагогические условия для успешного развития речи каждого ребенка в образовательной среде ДОУ.

Целью логопедического сопровождения ребенка в современном образовательном процессе является обеспечение оптимальных условий для развития ре-

чи ребенка исходя из его индивидуальных особенностей. Задачи логопедического сопровождения: предупреждение возникновения речевых расстройств у ребенка; помощь в решении актуальных задач развития речи, преодоление учебных трудностей, проблем с выбором образовательного маршрута; развитие речевой (логопедической) компетентности детей, родителей, педагогов.

Компонентами логопедического сопровождения являются: профилактика речевых нарушений; логопедическая диагностика; коррекция речевых дефектов; формирование всех сторон (компонентов) речи; развитие невербальных психических функций.

Можно выделить принципы, обеспечивающие логопедическое сопровождение дошкольников с нарушениями речи: принцип адресности как требование соответствия используемых стратегий и тактик логопедического сопровождения индивидуальным и групповым особенностям детей; принцип адаптивности как требование развертывания данной сущностной характеристики логопедического сопровождения, придания ей статуса организационного подхода; принцип сочетания прямых и косвенных механизмов логопедического сопровождения как требование адекватного реагирования на изменение характера позиции дошкольника во взаимодействии, изменения особенностей его жизнеосуществления и учета этапа развития речи [2; 3].

Логопедическое сопровождение ведётся по следующим направлениям:

1. Диагностическое. К нему может быть отнесен вид деятельности учителей-логопедов – обследование детей с целью комплектования групп, определения детей для индивидуальной коррекционной и консультативной работы.

2. Коррекционно-развивающее. К нему относятся: индивидуальные и групповые занятия по коррекции речи; работа в составе психолого-медико-педагогического консилиума; проведение логопедической диагностики, отслеживание динамики развития детей, обследуемых на психолого-медико-педагогической комиссии, подготовка пакета документов на психолого-медико-педагогическую комиссию совместно с психологом, социальным педагогом, воспитателем.

3. Методическое. Повышение профессиональной компетентности. К данному направлению логопедического сопровождения относятся: консультирование педагогических работников; консультирование родителей; выступления на методических объединениях воспитателей, учителей-логопедов; проведение открытых логопедических занятий; выступления на родительских собраниях; публикации статей в СМИ, участие в форумах на логопедических сайтах; работа по теме самообразования; диссеминация опыта работы; совместная деятельность с педагогами, медицинскими работниками (обсуждение результатов диагностики, конструирование коррекционно-развивающей программы, при необходимости внесение корректив в программу, отслеживание динамики развития детей); осуществление преемственности по вопросам речевого развития детей между ДОО и школой; пополнение кабинета новинками методической литературы, изготовление и обновление наглядных пособий.

Обозначенные в рамках новых стандартов цели, задачи, направления логопедического сопровождения напрямую стратегически отражаются в системе

коррекционно-логопедического сопровождения дошкольников [2].

Таким образом, логопедическое сопровождение – это целостная системно организованная деятельность, в процессе которой создаются психолого-педагогические условия для успешного развития речи каждого ребенка в образовательной среде ДОУ. Компонентами логопедического сопровождения являются: профилактика речевых нарушений, логопедическая диагностика, коррекция речевых дефектов, формирование всех сторон (компонентов) речи, развитие невербальных психических функций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Письмо Министерства образования РФ от 27.03.2000г. № 27/901-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения».
2. Волосовец Т.В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М., 2008. 223 с.
3. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная неувязка. // Новейшие ценности образования: десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. 58 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЮЖЕТНО – РОЛЕВОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С ОВЗ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

А.С. Денисова, педагог-психолог МБДОУ детского сада № 152, г. Тверь

Игра – ведущий вид деятельности дошкольного возраста. Л.С. Выготский писал об игре как об основном условии развития ребенка, при котором он может проявить способности, открывающие уровень его ближайшего развития. Однако создавать зону ближайшего развития может лишь полноценная игровая деятельность. В тех случаях, когда ведущая деятельность не сформирована, она не может способствовать становлению психических свойств и качеств ребенка, приобретению знаний, умений, навыков [1].

Проанализировав проблему развития игровой деятельности в исследованиях отечественных и зарубежных психологов и педагогов (Н.В. Елфимова, Л.В. Кузнецова; Е.С. Слепович, Н.Д. Соколова, Т.А. Стрекалова, Ж. Пиаже, П.Я. Гальперину, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и т.д.), можно сделать вывод о том, что игра занимает центральное место в жизни детей дошкольного возраста, в процессе которой развиваются познавательная, эмоционально-волевая и коммуникативные сферы (мышление, внимание, память, воображение, произвольность поведения, коммуникативные навыки). От уровня сюжетно-ролевой игры зависит дальнейшее обучение и развитие ребенка [2; 3; 4].

К сожалению, в связи с неумещающимся количеством детей с ограниченными возможностями здоровья данная тема остается актуальной.

Для диагностических мероприятий использовались: 1) наблюдение за особенностями игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста; 2) комплекс методик для определения уровня развития познавательной сферы (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения и т.д.).

Анализ результатов диагностики уровня развития сюжетно-ролевой игры и познавательной сферы детей МБДОУ детский сад №152 (дети старшего дошкольного возраста с диагнозом – задержка психического развития, умственная отсталость, осложненные нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и дети с расстройствами аутистического спектра) показал, что большин-

ство из них имеют низкий уровень развития сюжетно-ролевой игры: их игры бедны по содержанию и тематике – дети чаще играли в одну и ту же знакомую игру, и один и тот же сюжет (игра «Семья»), длительность игры, как правило, небольшая. Большинство детей не используют предметы-заместители (могли использовать не по назначению: облизывать, кидать). Играя самостоятельно, дети многократно повторяют сюжет без внесения каких-либо изменений (так, в игре «Больница» в большинстве случаев дети «всем больным» делали укол в руку независимо от «жалоб пациента»). Игровые действия не всегда подчиняются правилам, определенным ролью, роль ребенок не всегда осознает (например, в игре «Парикмахерская» ребенок в роли посетителя мог себя подстричь и причесать). Также были дети, которые с трудом приобщались к игровым действиям.

Все эти особенности игровой деятельности влияют на психические качества. Следовательно, у старших дошкольников с ограниченными возможностями слабо развита познавательная сфера. Анализ результатов диагностики познавательной сферы показал, что большинство с детей ограниченными возможностями здоровья старшего дошкольного возраста имеют низкую способность выполнять интеллектуальные операции – находить отношение целого и части, обобщать, выделять причинно-следственную связь, имеют узкое представление об окружающем мире, бедное воображение, не сформирована произвольность поведения, слабые способности к творчеству.

Одним из направлений коррекционно-развивающей работы педагога-психолога является развитие игровой деятельности. Основные задачи:

- 1) Пробудить интерес детей к игровым действиям.
- 2) Научить самостоятельно распределять роли.
- 3) Разнообразить содержание сюжетно – ролевой игры.
- 4) Научить осознавать, называть, оценивать выбранную роль.
- 5) Учить сохранять роль на протяжении всей игры.
- 6) Научить подчинять игровые действия правилам, определенным ролью.
- 7) Формировать умение использовать предметы-заместители.
- 8) Сформировать умения строить партнерские отношения [4, 5].

Для коррекционной работы игрушки и игровые предметы были сюжетно связаны с ситуациями: «Больница», «Магазин» и другие, а также и не сгруппированные тематически, но позволяющие использовать их, как предметозаместителей (мячи, конструктор, кубики, палочки и другие).

При обучении игре детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо применять личностный, дифференцированный подход к каждому ребенку. Детям с особенностями в развитии нужна демонстрация и наглядность, поэтому на начальном этапе коррекционной работы использовались: различный демонстрационный материал (например, картинки), художественная литература (в соответствии с тематикой игры и с индивидуальными особенностями), просмотр мультфильмов, с разным сюжетом, особенно нравился детям мультфильм «Маша и медведь», дети с удовольствием проигрывали увиденное (повторяли как Мишка варит кашу Маше), позже в сюжет психолог добавлял разнообразие (идет в магазин, в детский сад, на праздник) на заключительных этапах просмотр не требовался. Также на первоначальном этапе коррекционной

работы распределение ролей проходило под руководством педагога, на заключительном этапе большинство детей самостоятельно распределяли роли, проигрывались несложные, короткие игровые моменты (например, в игре «Семья» – накрыть стол, в игре «Парикмахерская» – причесать клиента и т.д.). Так же на начальном этапе работы психолог комментирует все действия, показывать их наглядно, исправляет неправильно выполненные игровые действия, а иногда совершает действия руками ребенка.

На заключительном этапе коррекционно-развивающей работы часть детей проигрывали целостное событие, выстраивали четкую смысловую последовательность, что способствовало развитию интеллектуальных операций – находить отношение целого и части, выделять причинно-следственную связь. Также область, из которой заимствованно содержание постепенно расширялась, что свидетельствует об уровне осведомленности ребенка, воображение (кроме игры «Семья», дети играли в «Строителей», «Почту» и другие игры). Роль у большинства детей стала осознаваться, что говорит о способности ребенка действовать по образцу, так же роль становится устойчивой, сохраняется на протяжении всей игры, что свидетельствует о развитии произвольности (если ребенок был парикмахер, то он стриг, причёсывал только посетителей, сам себя не стриг, как могло быть в начале коррекционной работы).

Часть детей начали использовать предметы-заместители в игре (карандаш стал ложкой, указка – лопатой, кубик – хлебом и др.). Предмет-заместитель становится опорой для мышления. Постепенно игровые действия сокращаются, и ребенок начинает действовать во внутреннем, умственном плане. Таким образом, игра способствует тому, что ребенок переходит к мышлению в плане образов и представлений. Развивается знаково-символическая функция. Стоит отметить, что небольшая часть детей научилась играть воображаемыми предметами. Одним словом, в игровой деятельности складываются благоприятные условия для развития познавательной сферы ребенка, для перехода к образному и к элементам словесно-логического мышления.

Также было выявлена положительная динамика в развитии познавательной сферы: дети, обследованные после коррекционных мероприятий, показали результаты намного лучше, чем до коррекционно-развивающих занятий. Прослеживалась явная связь: дети, у которых уровень развития сюжетно-ролевой игры был выше, показали положительные результаты и при диагностике познавательной сферы (положительная динамика в развитии мышления, воображения, памяти, внимания, речи и эти же дети могли играть самостоятельно с воображаемыми предметами, предметами-заместителями, роль осознавали, сюжет был разнообразным), дети, у которых уровень сюжетно-ролевой игры был ниже, соответственно и уровень познавательная сфера тоже. Помимо развития познавательной сферы, заметна положительная динамика в развитии эмоционально – волевой и коммуникативной сферах (особенно заметна у детей с расстройствами аутистического спектра). Категория этих детей стала контактировать с партнером, удавалось развернуть совместную игру, строить партнерские отношения (девочка с расстройствами аутистического спектра в роли мамы обнимает, гладит по голове девочку в игре «Дочки – матери»).

Без преемственности в работе педагога-психолога, воспитателя, учителя дефектолога и логопеда обучение не будет достаточно эффективным, поскольку дети с особенностями в развитии быстро забывают приобретённые знания, если их постоянно не закрепляют в практической деятельности.

Подводя итоги всему выше изложенному можно сделать вывод, что сюжетно-ролевая игра является одной из важнейших ступеней в формировании у ребенка познавательной сферы и одним из этапов формирования учебной деятельности. А значит в работе, в воспитании ребенка нужно уделять особое внимание развитию игровых навыков, а особенно развитию сюжетно-ролевой игры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Венгер Л. А. Сюжетно-ролевая игра и психическое развитие ребенка // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста: Сб. науч. тр. М., 1978, с. 43–49.
2. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
3. Краснощекова, Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. Р-н/Д.: Феникс, 2007.
4. Либерман А. Сюжетная игра в процессе подготовки к школе // Дошкольное обучение. 2008. №6.
5. Селиванова, Л. Игра развивает, обучает, вдохновляет // Дошкольное воспитание. 2009. № 4 с. 8–13.

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ В КОРРЕКЦИОННЫХ ГРУППАХ

Е.И. Зотова, воспитатель МБДОУ №7 г. Твери

Перед нами стоит задача научить детей говорить правильно, образно, связывать слова в предложениях и предложения в тексте, помочь ребенку развить самостоятельность, внимание, память, воображение, сформировать функцию самоконтроля за звуками, контролировать правильность артикуляции в произношении поставленного звука. В этой работе участвуют все: и логопед, и воспитатель, и родители, и сам ребенок.

В данной ситуации театрализованная деятельность является замечательным способом помочь таким детям, подменив процесс монотонной и неинтересной работы над речью, увлекательной и интересной игрой [2].

Для ребенка игра – это основной и естественный способ общения. По сути, театр и есть игра, но игра с речью, которой можно руководить, подчинить ее образовательному и воспитательному процессам, посредством ее решать разнообразные проблемы малышей, в том числе и речевые.

Исполняя роль, ребенок находится в центре внимания сверстников, его не перебивают, дают возможность самореализоваться – отсюда появляется уверенность в себе, повышается самооценка. Он занимается тем, что ему интересно (играет), а отсюда поставленные задачи решаются быстро и эффективно [3].

Театрализованная деятельность как средство коррекции речевых нарушений в условиях детского сада не предполагает развития профессиональных актерских умений. Главной целью является создание условий для коррекции речевых нарушений детей и развития их мотивации на устранение своих речевых дефектов. Исходя из основной цели, можно выделить следующие задачи: развитие речи детей и коррекция ее нарушений; коммуникативная функция, разви-

тие мотивационных устремлений ребенка на исправление своих речевых дефектов через театральную деятельность и специально организованные речевые праздники-конкурсы; обеспечение понимания детьми способов коррекции речи; развитие познавательных способностей, произвольной регуляции деятельности, эмоционально-личностной сферы; развитие эстетических способностей [1].

Принимая во внимание особенности детей в коррекционных группах, их речевые нарушения, очевидно, что приобщение ребенка к театрализованной деятельности должно происходить поэтапно, с постепенным усложнением.

Легче всего ребенку справиться с *«театром теней»*, проводя элементарные манипуляции с персонажами, он получает возможность почувствовать динамику, последовательность событий.

Посложнее *«пальчиковый театр»* – никаких лишних движений – только речь. Это открывает широкий спектр возможностей для работы с артикуляцией, звуками, дыханием. А главное, дети продолжают играть самостоятельно, используя слова и звуки, предложенные воспитателем в сценарии.

Ещё один вид театра – *«колпачковый театр»*. Игрушки можно изготовить вместе с детьми. Это только повышает их ценность в глазах ребенка. В «колпачковом театре» происходит синхронизация речи и движения. Речь окрашивается эмоционально (грустный, веселый, сердитый, обиженный, удивленный).

Следующий этап – это *«плоскостной палочковый театр»*. Готовые куклы больших размеров ребенок перемещает над ширмой и при этом двигается сам. Речь связывается с движениями, обогащается интонациями, объединяется в едином сценарии, ребенок контролирует себя, соблюдая очередность в произношении текста.

Для закрепления образовательных тем «Ознакомление с окружающим миром» на занятиях по ручному труду и аппликации, мы создаем плоскостные виды изучаемых предметов: птицы, рыбы, насекомые и т. д. Получается *«театр на веревочке»*. Разыгрывая театральные постановки с такими персонажами, дети легко запоминают их названия, характерные особенности, среду обитания и т.д. Быстро обогащается словарный запас ребенка, закрепляются и расширяются знания [4].

При освоении темы «Животные» эффективен *«театр масок»*. Надевая изготовленную своими руками маску, дети обыгрывают их в спектаклях и самостоятельной деятельности. Речь ребенка дополняется движениями тела, причем сложными: персонаж прыгает, злится, мурлычет, трется о ногу, изгибает спину...

«Театр Би-ба-бо» хорошо использовать для развития диалоговой речи. Работа пальцев и речи в комплексе с построением предложений дает очень хороший результат, учит ребенка вести монологи и диалоги, решает эстетические и воспитательные проблемы.

Самый интересный и самый сложный для детей *«сценический театр»*. Когда ребенок сам становится персонажем: это требует от него полной концентрации, он двигается, создает образ при помощи мимики, пластики, ритмики и при этом говорит. Целый комплекс мимических упражнений, где дети старательно тренируют лицевые мышцы, формируется правильное дыхание, четкая

дикция, интонации, артикуляция [4]. Заученные тексты произносятся в нужном месте, соблюдается очередность, совершенствуется монологическая и диалоговая речь. И все это происходит одновременно. В процессе работы тексты спектаклей корректируются в соответствии с требованиями логопеда: заменяются, вставляются и исключаются слова с учетом возможностей ребенка. Сложно, но интересно, а желание участвовать в спектакле – это огромный стимулирующий фактор. Для усиления эмоционального восприятия сценического сюжета используются декорации. Для ребенка легче войти в роль, легче проникнуть в суть происходящего на сцене, почувствовать и воспроизвести характер своего героя, если хорошо подобрано сценическое оформление [2]. Помещая персонаж среди декораций, ребенок легче входит в образ, фантазирует, раскрываются его творческие способности.

Представить себя режиссером, выразить свое индивидуальное восприятие спектакля ребенку помогает игра «Создай декорацию». Малыш еще недостаточно хорошо рисует, а собрать декорацию из заранее подобранных элементов просто и интересно, появляется возможность экспериментировать. Можно увидеть очень неожиданные решения, потому что фантазия ребенка безгранична, а каждый малыш видит мир в необремененном стереотипами виде. Этим мы развиваем творческие способности ребенка, усиливаем эффект восприятия художественного произведения, умение воспринимать и передавать образы. Мы развиваем образную речь, потому что, описав созданную им самим декорацию, ребенок должен использовать расширенный, эмоционально окрашенный набор слов, связать его в единый описательный рассказ. А ведь ему так хочется это сделать! Это то, что мы хотим услышать от малыша, только введенное в статус игры, интересное для него и не утомляющее ребенка.

Театр понятен, доступен, интересен каждому малышу. С его помощью ребенок намного быстрее и, что самое главное, без лишнего напряжения раскрывается и совершенствует свою речь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антипина Е. А. Театрализованная деятельность в детском саду: Игры, упражнения, сценарии. М., ТЦ Сфера, 2006. 128с.
2. Артемова Л. В. Театрализованные игры дошкольников. М., Просвещение, 1991.
3. Жога Л.Н., Саяпова Н. Г., Епреева Е.Ю., Рукосуева Л.А.. Театрализованная деятельность как средство коррекции речевых нарушений в условиях специального детского сада // Логопед. 2007. №4. С. 46–75.
4. Доронова Т.Н., Доронова Е.Г. Развитие детей в театрализованной деятельности. М., 1997.

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В.В. Казючиц, IV курс заочной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – старший преподаватель Е.Н. Шевченко

Система дошкольного образования детей с различными нарушениями речи складывалась в нашей стране на протяжении многих десятилетий. В основу

создания такой системы положена концепция Р.Е. Левиной, применившей психолого-педагогический подход к анализу и классификации речевых нарушений, что сделало возможным объединение для совместного обучения и воспитания детей с разными по клинической структуре, но сходными по проявлениям речевыми нарушениями. В то же время разработанная Р.Е. Левиной уровневая классификация речевых нарушений в зависимости от степени тяжести их проявления позволяет оценить возможности ребенка в получении образования и определить тип учреждения, в котором его обучение будет наиболее эффективным.

В зависимости от формы и тяжести имеющегося нарушения речевого развития ребенок может обучаться как в специальных детских садах, так и в садах общеразвивающего вида, что полностью совпадает с предлагаемой в настоящее время концепцией общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья [3]. В соответствии с концепцией, основные положения которой сформулированы Н.Н. Малофеевым, О.С. Никольской, О.И. Кукушкиной и поддерживаются многими учеными и специалистами, образование детей с ограниченными возможностями здоровья должно осуществляться дифференцированно, с учетом индивидуальных образовательных потребностей ребенка. Это выражается, в частности, в вариативности выбора форм и содержания образования для каждого ребенка с нарушениями развития [2].

Дети с нарушениями в развитии устной речи составляют достаточно многочисленную часть воспитанников детских садов общеразвивающего вида. Им не всегда оказывается помощь на логопедических пунктах ДООУ. Интеграция осуществляется стихийно. Внедрение в практику образовательных учреждений инклюзивного воспитания и обучения позволяет расширить охват детей необходимой коррекционно-педагогической и медико-социальной помощью, максимально приблизить ее к месту жительства ребенка, обеспечить родителей консультативной поддержкой, а также подготовить общество к принятию человека с ограниченными возможностями здоровья.

Развитие инклюзивного воспитания и обучения создает основу для выстраивания качественно нового взаимодействия между массовым и специальным образованием, преодолевая барьеры и делая границы между ними прозрачными. При этом за каждым ребенком с ОВЗ сохраняется необходимая ему специализированная психолого-педагогическая и медицинская помощь и поддержка. Особое внимание важно уделять инклюзии детей дошкольного возраста, которая способствует достижению ребенком с ОВЗ равного или близкого по возрастной норме уровня общего и речевого развития и позволяет ему на более раннем этапе своего развития влиться в среду нормально развивающихся сверстников [1]. Такая форма организации образовательных услуг позволяет приблизить коррекционную помощь к месту жительства ребёнка, охватить ею как можно большее количество детей.

Основные задачи работы с детьми с нарушениями речи: 1. Проведение коррекционной работы с детьми. 2. Обучение родителей педагогическим технологиям сотрудничества со своим ребёнком, приёмам и методам его воспитания и обучения в условиях семьи. 3. Оказание родителям, а при необходимости и детям, психотерапевтической помощи.

Формы работы: индивидуальные занятия и занятия в малых группах [1; 3]. По желанию родителей на основе договора детям могут оказываться дополнительные образовательные услуги. При этом большое внимание уделяется коррекционно-педагогическому воздействию:

1. Дифференцированной комплексной диагностике и коррекции нарушения речи и вторично связанных с ним отклонений.
2. Поддержанию в группе наиболее благоприятных условий для всестороннего личностного развития ребёнка с учётом характера и структуры дефекта.
3. Формированию культуры общения между детьми и с взрослыми, созданию условий для освоения нравственных ценностей.
4. Разработке и уточнению индивидуальных маршрутов воспитания, обучения и развития каждого ребёнка.
5. Стимуляции познавательной активности с использованием разнообразных методов воспитания, обучения и условий предметно-развивающей среды.
6. Укреплению физического и психического здоровья детей при поддержании атмосферы эмоциональной доброжелательности и с учётом индивидуальных возможностей детей раннего возраста.
7. Формированию творческих способностей и личностной культуры ребёнка средствами художественно-эстетического воспитания.
8. Развитию интеллектуальных и речевых способностей.
9. Подготовке ребёнка к последующему расширению опыта взаимодействия со взрослыми и сверстниками в разнообразных условиях коммуникации и социального окружения [1; 3].

Таким образом, инклюзия возможна лишь при наличии в массовых образовательных учреждениях соответствующего материально-технического, программно-методического и кадрового обеспечения. Только совокупность этих условий обеспечивает полноценную, грамотно организованную систему интегрированного воспитания и обучения детей с ОВЗ, в том числе с нарушениями речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.11.2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования».
2. Малофеев Н.Н. Совместное воспитание и обучение – закономерный этап развития системы образования // Управление ДОУ, 2010, №6. С.8–23.
3. Шматко Н.Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2010, №5. С. 12–19.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ В КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Т.А. Карпова, IV курс заочной формы обучения ИПО
Научный руководитель – старший преподаватель С.Н. Белова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Наглядность – универсальное средство обучения и воспитания дошкольников, которое отражает многообразие конкретных явлений, предметов окру-

жающего мира; организует восприятие и наблюдение детьми реальной действительности; оказывает значительное влияние на сенсорную сферу ребёнка, развивает его наблюдательность, мышление, воображение; стимулирует познавательную и творческую активность, помогает развитию интереса к знаниям; способствует формированию обобщений; повышает качество усвоения навыка и т.д. Принцип наглядности сформулировал и обосновал ещё Я.А. Коменский: «...все, что только можно, представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [2, с. 302–303]. Этот принцип актуален и в наше время. Он находит свое отражение в многообразии видов наглядности и их классификаций.

Подходов к систематизации наглядных средств множество. Рассмотрим две классификации. В соответствии с одной из них наглядные средства объединяются в три группы: 1) объемные пособия (модели, коллекции, приборы, аппараты и т.д.); 2) печатные пособия (картины, плакаты, портреты, графики, таблицы и т.д.); 3) проекционный материал (кинофильмы, видеофильмы, слайды и т.п.) [5]. Согласно другой классификации, наглядные средства делятся на две группы: предметные и изобразительные. Носителями предметной наглядности выступают натуральные объекты или их заменители, которые создают ясные впечатления и представления о предмете. Изобразительная наглядность, в свою очередь, подразделяется на словесную, образную и символическую. Логопед может создать яркий образ не только при помощи видимых предметов, он располагает для этого выразительнейшими средствами языка. Применение «словесного рисования», живое и образное описание событий с использованием деталей обстановки, отрывков из художественных произведений с ярким и красочным изображением образов главных героев или быта той или иной эпохи, страны, крылатые выражения, меткие эпитеты – все это наглядные средства, назначение которых – создать представления, эмоциональные впечатления, яркие образы. К образным средствам относятся макеты, муляжи, модели, картины, иллюстрации, рисунки; к символическим – схемы, чертежи, карты, символы [4, с. 227–228].

Понимание нарушения звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня как результата недоразвития речедвигательного анализатора выдвигает одним из главных принципов работы привлечение других анализаторов – слухового, тактильного, зрительного. Так, одно и то же действие или явление ребенок должен понаблюдать, прослушать его название, назвать сам, изобразить жестом (обозначения или назначения), нарисовать и т.д. В результате сочетания работы ряда анализаторов в сознании ребенка возникают дополнительные связи, и материал закрепляется прочнее. Эмоциональная насыщенность и опора на наглядный материал имеют место на всех этапах работы при коррекции звукопроизношения у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Одним из примеров наглядности может служить применение моделей артикуляции звуков, предложенная Акименко В.М. [1]. Использование данных

артикуляционных моделей позволяет включить в работу слуховой, зрительный и речедвигательный анализаторы. Правильное артикулирование звука, уточненное при помощи наглядной модели, улучшает качество приема и воспроизведения звуков. Модели артикуляции звуков легко классифицируются по всем видам нарушенного произношения звуков, поэтому хорошо узнаваемы и быстро различимы. Это дает возможность их быстро запомнить и легко работать. Ведь чтобы воспринятые и осмысленные знания дети смогли воспроизвести, необходимо, чтобы информация сохранилась в памяти. Представленные модели артикуляции звуков отражают положение органов артикуляционного аппарата в момент произнесения звука. В моделях артикуляции гласных звуков отражено положение губ и работа голосовых складок. В моделях артикуляции согласных звуков дана характеристика звуков по основным признакам: по наличию или отсутствию вибрации голосовых складок; по месту артикуляции; по наличию или отсутствию подъема спинки языка; по месту резонирования (в моделях артикуляции носовых звуков: «м», «м'», «н», «н'» есть горизонтальная черта, символизирующая закрытие прохода воздушной струи через рот); и в некоторой степени по способу образования [1].

Модели, упрощенно повторяя артикуляцию губ, положение языка, работу голосовых складок, служат хорошей наглядностью, а «неся» в себе характеристику звука, служат и подсказкой, зрительной опорой, «разъясняющей», что надо делать. Ребенок с первого показа запоминает модели еще и потому, что они адекватны артикуляции губ, положению языка в момент произнесения звука. Таким образом, возникает связь: модель помогает запомнить уклад органов артикуляционного аппарата в момент произнесения звука, а положение губ, языка, участие или неучастие голоса помогают вспомнить модель [1].

Таким образом, используя различные средства наглядности в коррекции звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, можно достичь высоких результатов работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акименко В.М. Исправление звукопроизношения у детей: учеб.-метод. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2009. 110 с.
2. Коменский Я.А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения. М., 1982. С. 302–303.
3. Кукушкина О.И., Королевская Т.К., Зеленская Ю.Б. Информационные технологии в обучении произношению: пособие для сурдопедагогов и логопедов, препод. и аспирантов каф. спец. психологии и коррекционной педагогики ун-тов и вузов. М.: Полиграфсервис, 2004.
4. Педагогика: учеб. пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2008.

КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ОБУЧЕНИЮ РАССКАЗЫВАНИЮ ПО СЕРИИ СЮЖЕТНЫХ КАРТИН ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Л.Н. Морозова, МДОУ д/с №105 компенсирующего вида г. Твери

Коррекционную работу мы строили с учетом уровня развития и индивидуальных особенностей детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Первым этапом нашей работы стали ознакомительные занятия, с легкими упражнениями, играми и заданиями с использованием серии

сюжетных картинок [1]. Важным условием стало для нас то, чтобы дети начали нам доверять, раскрепостились и вели себя непринужденно на наших занятиях. Мы старались максимально их заинтересовать, вовлечь в предлагаемые игры.

Целью второго этапа работы стало формирование навыков речевого общения, автоматизация правильного звукопроизношения, развития тех компонентов речи, которые нарушены у участников эксперимента.

Проведя коррекционную работу нам необходимо было провести итоговую вторичную диагностику уровня развития речи у обеих групп, участвовавших в нашем исследовании. Мы надеялись, что будут отмечена динамика у обеих групп, но в экспериментальной группе улучшения более значительны.

Занятия построены на основе сказок В.Г. Суетова: «Полезные колеса», «Кораблик "Скорлупка"», «Палочка-волшебница». Эти сказки могут быть рекомендованы для работы в коррекционном детском саду для детей с ЗПР. Исследование опиралось на следующие дидактические принципы: принцип учета возрастнo-психологических и индивидуальных особенностей детей; принцип возрастания сложности; учет объема и степени разнообразия материала; учет эмоциональной сложности материала.

В соответствии с этими принципами были определены содержание и методика обучения, поставлены следующие задачи: обогащать знания детей об окружающих предметах и явлениях и соответствующий словарь, развивать смысловую сторону речи, понимание слова в соответствии с контекстом; активизировать в речи детей глаголы и прилагательные, необходимые для высказывания; дать представление о различных способах соединения в речи; на доступном материале дать представления о последовательности высказывания: начало, середина, конец; формировать навыки и умения, которые составляют основу повествовательной речи: понимать тему, выражать мысли в определенной последовательности; отбирать лексический материал и другие языковые средства в соответствии с темой и с ситуацией высказывания; использовать разнообразные синтаксические конструкции.

Обучение умениям строить связное высказывание предлагаем осуществлять в такой последовательности: пересказ с опорой на речевой образец и иллюстрации; рассказывание по серии сюжетных картинок.

Общие требования, предъявляемые к сказке, на основе которой строятся обследование связной речи детей с ЗПР таковы [1; 2]: небольшой объем; четкий сюжет; знакомая лексика (допустимы 3–4 новых слова); яркие красочные эстетичные иллюстрации.

В общей системе коррекционно-развивающей работы с детьми с задержкой психического развития особое внимание уделяется формированию и развитию связной речи, так как качество речи определяет готовность ребенка к школьному обучению, от уровня развития связной речи зависит успеваемость будущего ученика. Значительное место в работе над развитием связной речи детей с задержкой психического развития занимают задания, целью которых является обучение ребенка отличать законченную мысль от беспорядочного набора слов, найти связи между предложениями: конструирование предложений из наборов слов (восстановление деформированного текста). Здесь осуществля-

ется переход от наборов из четырех-пяти слов к более сложным, от предложений, в основе которых лежит «коммуникация событий» («Маленький мальчик играет на улице»), к предложениям, основанным на коммуникации отношений («Галя – послушная девочка»); окончание начатого предложения; окончание начатого текста (сказки, рассказа); установление логической связи между двумя-тремя предложениями.

Применяются следующие приемы работы с сериями сюжетных картинок:

1. Детям раздаются картинки одной серии в любой последовательности. Дается план рассказа, по которому дети должны расположить их в нужном порядке. Вслед за эти предлагается составить рассказ.

2. Детям раздаются серии картинок для определения их последовательности. Начинает рассказ педагог по первой картинке, дети должны продолжить его по своим.

3. Детям дается по одной картинке и каждый рассказывает, что нарисовано на его картинке. В заключении один ребенок составляет полный рассказ по всем картинкам. Дети самостоятельно придумывают имена персонажей.

4. Каждый ребенок получает серию картинок. Его задача – подобрать в последовательном порядке картинки – эпизоды и передать содержание каждой из них, составив целый рассказ.

5. Все картинки перемешивают, каждому ребенку раздается по две-три. Дети обмениваются картинками так, чтобы подобрать нужную серию.

6. Дети рассматривают серию картинок, устанавливают их последовательность, потом переворачивают картинки и рассказывают их содержание по памяти.

7. Дети рассматривают серию картинок, составляют рассказ, придумывая реплики, диалоги к данному сюжету.

8. Составив рассказ по серии картинок, дети придумывают к нему название и дополняют его описанием предыдущего или последующего события.

Работа по развитию связной речи при помощи моделирования облегчает процесс овладения детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития содержанием, структурой повествовательных и описательных рассказов, их связностью. При сравнении результатов обследования связной речи у детей старших коррекционных групп в начале и в конце учебного года наблюдается динамика в лучшую сторону.

Для преодоления трудностей в составлении и развертывании программы высказывания рекомендуется использовать ряд приемов. Предлагаем их в порядке возрастания требований к самостоятельному построению высказывания: пересказ по готовому образцу. Мотив, замысел, программа при этом уже заданы, требуется только повторить высказывание и сличить его с образцом; составление плана рассказа при помощи картинок (цель задания — сформировать у ребенка умение самостоятельно составлять программу высказывания); составление рассказов, по опорным словам, иллюстрируемых картинкой (картинки и слова служат опорой при построении высказывания, помогают сделать программу высказывания более стабильной, удерживают ребенка от возможности соскользнуть на другую, более легкую и привычную для него тему); со-

ставление рассказа по серии картинок (ребенку дается готовая наглядная программа высказывания, от него требуется оречевить ее, а затем, опираясь на программу, построить рассказ); составление рассказа по серии сюжетных картинок, предлагаемых в нарушенной последовательности. Ребенку необходимо самостоятельно построить программу высказывания из разрозненных элементов и реализовать ее. Сначала дети придумывают название к картинке с простым сюжетом, затем – подбирают названия для каждой картинке сюжетной цепи. Одно из важнейших условий коррекции речи детей с задержкой психического развития – организация их речевой практики, в которой ведущая роль отводится самостоятельной активной речевой деятельности ребенка. Умение участвовать в такой форме речевого общения, как диалог, является одним из важнейших проявлений коммуникативных способностей. Поскольку для данной категории детей характерна низкая речевая активность, то для возникновения диалога им необходим сильный собеседник, роль которого выполняет взрослый или хорошо успевающий ученик. Следует создавать такие ситуации, которые побуждали бы ребенка к беседе, высказываниям. Особое внимание обращается на формирование умения отвечать на вопросы, спрашивать, высказываться в присутствии других, слушать окружающих. Полезно использовать беседы, инсценировки сказок, задания по продолжению начатого разговора.

Усвоение принятых форм речи опирается во многом на механизм подражания. Подражание ребенка – не пассивный процесс. Оно основано на активной познавательной и речевой деятельности. В качестве эффективного средства формирования связной речи, основанного на механизме подражания, можно использовать прослушивание звучащего образца [1]. Он представляет собой запись специально подобранных примеров связных устных высказываний. При создании звучащих образцов рекомендуется учитывать следующее: образец должен представлять собой запись говоримой, а не озвученной письменной речи; в качестве звучащего образца необходимо использовать запись детской речи. Детские образцы лучше воспринимаются и анализируются, поскольку ближе ребятам по способу изложения, стимулируют их в подготовке устных высказываний; текст образца должен быть доступным и интересным по содержанию, близким к жизненному опыту детей, так как прошлый опыт ребенка оказывает огромное влияние на восприятие речевого высказывания. Хорошие результаты дает запись рассказа самого ребенка с последующим его прослушиванием и анализом. Постепенно дети сами начинают замечать отступления от темы рассказа, «сбои» в построении высказывания, неправильно построенные предложения и исправлять свои ошибки прямо в ходе прослушивания.

Одна из важнейших задач при коррекции речевой деятельности детей с задержкой психического развития – совершенствование регулирующей функции речи. Необходимо обучать умению дать отчет о выполненной работе. На начальных этапах обучения рекомендуется добиваться от ребенка оречевления своих действий по ходу деятельности. В начале коррекционной работы основные операции и их оречевление осуществляются под руководством педагога. Большое влияние на объем и качество ответов детей с задержкой психического развития оказывает похвала. Каждое занятие должно приносить ребенку ра-

дость. Этому способствует благоприятный эмоциональный климат на занятиях, гарантирование успеха каждому ребенку, поощрение за усвоенные знания.

Использование серии сюжетных картин и логопедических занятий, составленных нами, для активизации связной речи, позволяют целенаправленно и эффективно активизировать связную речь детей старшего дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М.: Инфра-М, 2014. 168 с.
2. Ковшиков В.А., Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности М.: АСТ, 2013. 318 с.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА В КОРРЕКЦИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Е.С. Маховикова, IV курс заочной формы обучения ИПО
Научный руководитель – старший преподаватель С.Н. Белова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Логопедическая ритмика – это коррекционная методика обучения и воспитания лиц с различными аномалиями развития, в том числе и с речевой патологией, средствами движения, музыки и слова. Логопедическая ритмика, являясь составной частью коррекционной работы, воздействует на моторику и речь [1]. Основная цель логопедической ритмики – преодоление речевого нарушения путём развития и коррекции двигательной сферы. В соответствии с целью определяются коррекционные, образовательные и воспитательные задачи логопедической ритмики [1].

К коррекционным задачам относятся: преодоление основного речевого нарушения, развитие дыхания, голоса, артикуляции, а также развитие и совершенствование основных психомоторных качеств (статической и динамической координации, переключаемости движений, мышечного тонуса, двигательной памяти и произвольного внимания) во всех видах моторной сферы (общей, мелкой, мимической и артикуляционной). В образовательные задачи входит формирование двигательных навыков и умений, знакомство с разнообразием движений, с пространственной организацией тела, с некоторыми музыкальными понятиями («музыкальный метр», «размер», «темп», «регистр»). К воспитательным задачам относятся воспитание и развитие чувства ритма музыкального произведения и собственного ритма движений, воспитание способности ритмично двигаться под музыку и критически относиться к своим движениям и речи [1].

В дошкольной системе обучения и воспитания детей развитие ритмических способностей осуществляется на музыкальных занятиях, а развитие моторных качеств – на занятиях по физической культуре. Развитие физических умений и ритмических способностей идёт на протяжении всего дошкольного возраста – с 3 до 7 лет, что готовит детей к возрастающим нагрузкам в школе.

У детей с нарушениями речи имеются существенные отклонения в речевом и психомоторном развитии. Занятия физической культурой и музыкальные занятия не решают коррекционных задач по развитию психомоторики детей с нарушениями речи. Наиболее эффективным средством развития психической и

моторной сферы этих детей являются занятия логопедической ритмикой.

Основополагающий принцип проведения занятий – взаимосвязь речи, музыки и движения. Именно музыка является организующим и руководящим началом в логопедической ритмике.

Впервые методические рекомендации по её проведению были разработаны В.А. Гринер, которая отмечала, что «музыкальный ритм как организующий момент, лежит в основе метода»[2, с.12]. Музыка используется для упорядочения темпа и характера движения ребёнка, развития мелодико-интонационных характеристик голоса и умения координировать пение, речь и движение.

На занятиях отрабатываются ритмическая структура слова, и чёткое произношение доступных по возрасту звуков, обогащается словарь детей. Речевой материал поэтапно усложняется. Многократное повторение изученного содействует выработке двигательных, слуховых, речевых и певческих навыков.

Логоритмические занятия способствуют развитию всех компонентов речи, слуховых функций, речевой функциональной системы, двигательной сферы, ручной и артикуляционной моторики, памяти, внимания, познавательных процессов, творческих способностей детей, воспитывают нравственно-эстетические и этические чувства.

Логопедическая ритмика состоит из следующих элементов: логопедическая гимнастика (комплекс упражнений для укрепления мышц органов артикуляционного аппарата, готовящих речевые органы к постановке звуков); чистоговорки для автоматизации и дифференциации звуков; пальчиковая гимнастика для развития тонких движений пальцев рук; упражнения на развитие общей моторики, соответствующие возрастным особенностям детей, для мышечно-двигательного и координационного тренинга; фонопедические упражнения по методу В.Емельянова для укрепления гортани и привития навыков речевого дыхания; вокально-артикуляционные упражнения для развития певческих данных и дыхания; песни и стихи, сопровождаемые движением рук, для развития плавности и выразительности речи, речевого слуха и речевой памяти, координационного тренинга; музыкальные игры, способствующие развитию речи, внимания, умению ориентироваться в пространстве; мело- и ритмодекламации для координации слуха, речи, движения; упражнения для развития мимических мышц, эмоциональной сферы, воображения и ассоциативно-образного мышления; коммуникативные игры и танцы для развития динамической стороны общения, эмпатии, эмоциональности и выразительности невербальных средств общения, позитивного самоощущения; упражнения на релаксацию для снятия эмоционального и физического напряжения [1].

Последовательность ознакомления со звуками можно варьировать в зависимости от характера нарушений речи у детей. Общеразвивающие упражнения должны соответствовать возрастным особенностям детей. Положительное эмоциональное состояние детей способствует достижению хороших результатов в коррекции речи воспитанников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: учеб. для студ. высш. Учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2002. 272 с.

2. Гринер В.А. «Логопедическая ритмика для дошкольников». М.: Учпедгиз, 1958.
3. Логопедия / под. ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 1998.
4. Основы логопедической работы с детьми / под общ. ред. Г.В. Чиркиной. М., 2005.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В.В. Метельская, учитель начальных классов МБОУ СШ №9 г. Тверь

В основу метода проектов положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности школьников на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Внешний результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Внутренний результат – опыт деятельности – становится бесценным достоянием учащегося, соединяя в себе знания и умения, компетенции и ценности [2]. На долю учителя остается трудная задача выбора проблем для проектов, а проблемы эти можно брать только из окружающей действительности, из жизни. В современной педагогике метод проектов используется не вместо систематического предметного обучения, а наряду с ним как компонент системы образования.

Основные требования к проекту: 1. Необходимо наличие социально значимой задачи (проблемы) – исследовательской, информационной или практической. 2. Выполнение проекта начинается с планирования действий по разрешению проблемы, иными словами – с проектирования самого проекта, в частности – с определения вида продукта и формы презентации.

Наиболее важной частью плана является разработка проекта, в которой указан перечень конкретных действий с указанием выходов, сроков и ответственных. 3. Каждый проект обязательно требует исследовательской работы учащихся. Отличительная черта проектной деятельности – поиск информации, которая затем будет обработана, осмыслена и представлена участникам проектной группы. 4. Результатом работы над проектом, иначе говоря, выходом проекта, является продукт. 5. Подготовленный продукт должен быть представлен заказчику и представлен достаточно убедительно, как наиболее приемлемое средство решения проблемы.

Проект требует на завершающем этапе презентации своего продукта. То есть проект – это «пять П»: Проблема – Проектирование (планирование) – Поиск информации – Продукт – Презентация. Шестое «П» проекта – его Портфолио, т.е. папка, в которой собраны все рабочие материалы проекта, в том числе черновики, дневные планы, отчеты и др. [5]. Важное правило: каждый этап работы над проектом должен иметь свой конкретный продукт.

Учебный проект, как комплексный и многоцелевой метод, имеет большое количество видов и разновидностей. Чтобы разобраться в них, требуются, по крайней мере, три различные классификации. Начнем с самой основной, определяющей содержательную специфику каждого проекта. *Практико-ориентированный проект* нацелен на социальные интересы самих участников проекта или внешнего заказчика. Продукт заранее определен и может быть использован в жизни класс, школы, микрорайона, города, государства. Палитра

разнообразна – от учебного пособия для кабинета до пакета рекомендаций по восстановлению экономики России. Важно оценить реальность использования продукта на практике и его способность решить поставленную проблему.

Исследовательский проект по структуре напоминает подлинно научное исследование. Он включает обоснование актуальности избранной темы, обозначение задач исследования, обязательное выдвижение гипотезы с последующей ее проверкой, обсуждение полученных результатов. При этом используются методы современной науки: лабораторный эксперимент, моделирование, социологический опрос и другие. *Информационный проект* направлен на сбор информации о каком-то объекте, явлении с целью ее анализа, обобщения и представления для широкой аудитории. Выходом такого проекта часто является публикация в СМИ, в т.ч. в Интернете. Результатом такого проекта может быть и создание информационной среды класса или школы. *Творческий проект* предполагает максимально свободный и нетрадиционный подход к оформлению результатов. Это могут быть альманахи, театрализации, спортивные игры, произведения изобразительного искусства или декоративно-прикладного искусства, видеофильмы и т.п. *Ролевой проект*. Разработка и реализация такого проекта наиболее сложна. Участники проекта берут на себя роли литературных или исторических персонажей, выдуманных героев и т.п. Результат проекта остается открытым до самого окончания [5].

По комплексности выделяют два типа проектов: 1) Монопроекты проводятся, как правило, в рамках одного предмета или одной области знания, хотя и могут использовать информацию из других областей знания и деятельности. 2) Межпредметные проекты выполняются исключительно во внеурочное время и под руководством нескольких специалистов в различных областях знания.

Проекты могут различаться и по характеру контактов между участниками. Они могут быть: внутриклассными, внутришкольными, региональными, межрегиональными, международными. Последние два типа проектов (межрегиональные и международные), как правило, являются телекоммуникационными, поскольку требуют для координации деятельности участников взаимодействия в сети Интернет и, следовательно, ориентированы на использование средств современных компьютерных технологий.

Классификация проектов по продолжительности: мини-проекты могут укладываться в один урок или менее, краткосрочные проекты требуют выделения 4 – 6 уроков. Уроки используются для координации деятельности участников проектных групп, тогда как основная работа по сбору информации, изготовлению продукта и подготовке презентации осуществляется во внеклассной деятельности и дома. Недельные проекты выполняются в группах в ходе проектной недели. Их выполнение занимает примерно 30 – 40 часов и целиком проходит при участии руководителя. Годичные проекты могут выполняться как в группах, так и индивидуально. Весь годичный проект – от определения проблемы и темы до презентации выполняются во внеурочное время [1].

Одним из важных этапов осуществления учебного проекта является презентация. Выбор формы презентации проекта – задача не менее важная, чем выбор формы продукта проектной деятельности. Виды презентационных про-

ектов могут быть различными, например, деловая игра, демонстрация видеофильма, диалог исторических или литературных персонажей, защита на учебном совете, игра с залом, иллюстративное сопоставление фактов, документов, событий, эпох, цивилизаций; инсценировка реального или вымышленного исторического события, научная конференция, пресс-конференция, путешествие, реклама, ролевая игра, соревнования, спектакль, спортивная игра, экскурсия.

В презентации заложен большой учебно-воспитательный эффект, обусловленный самим методом: дети учатся аргументировано излагать свои мысли, идеи, анализировать свою деятельность, предъявляя результаты рефлексии, анализа групповой и индивидуальной самостоятельной работы, вклада каждого участника проекта. Очень важно, чтобы дети рассказали, как именно они работали над проектом. При этом демонстрируется и наглядный материал, изготовлению которого была посвящена значительная часть времени, показывается результат приобретенных знаний и умений [6].

Педагогической целью проведения презентации является выработка развитие презентативных умений и навыков. К ним относятся умения: кратко, достаточно полно и лаконично рассказать о постановке и решении задачи проекта; демонстрировать понимание проблемы проекта, собственную формулировку цели и задач проекта, выбранный путь решения; анализировать ход поиска решения для аргументации выбора способа решения; демонстрировать найденное решение; анализировать влияние различных факторов на ход работы над проектом; проводить самоанализ успешности и результативности решения проблемы, адекватности уровня постановки проблемы.

Для продуктивной проектно-учебной деятельности младшим школьникам необходима особая готовность, «зрелость», заключающаяся в следующем.

Во-первых, это сформированность у учащихся ряда коммуникативных умений, лежащих в основе эффективных социально-интеллектуальных взаимодействий в процессе обучения, к которым относятся: умение спрашивать (выяснять точки зрения других учеников, делать запрос учителю в ситуации «дефицита» информации или способов действий); умение управлять голосом (говорить четко, регулируя громкость голоса в зависимости от ситуации, чтобы все слышали); умение выражать свою точку зрения (понятно для всех формулировать свое мнение, аргументировано его доказывать); умение договариваться (выбирать в доброжелательной атмосфере самое верное, рациональное, оригинальное решение, рассуждение). Эти умения формируются с первых дней ребенка в школе, когда дети совместно с учителем в учебных ситуациях открывают и доступно для себя формулируют необходимые правила общения, регулирующие как построение высказываний, так и содержание высказываний.

Вторым показателем готовности младших школьников к проектной деятельности выступает развитие мышления учащихся, определенная интеллектуальная зрелость: сформированность алгоритма сравнительного анализа; умение вычленять существенный признак, соотношение данных, составляющих условие задачи; возможность выделять общий способ действий; перенос общего способа действий на другие учебные задачи.

При этом качественными характеристиками развития все составляющих обобщенности умственных действий у учащихся начальной школы являются широта, мера самостоятельности и обоснованность. К интеллектуальной зрелости также относится наличие у младших школьников таких качеств мышления, как гибкость, вариативность и самостоятельность.

В качестве третьего показателя готовности младших школьников к эффективной проектной деятельности является опыт развернутой, содержательной, дифференцированной самооценочной и оценочной деятельности, которая способствует формированию у детей следующих необходимых умений: адекватно оценивать свою работу и работу одноклассников; обоснованно и доброжелательно оценивать, как результат, так и процесс решения учебной задачи с акцентом на положительное значение; выделяя недостатки, делать конструктивные пожелания, замечания.

Требуется особо подчеркнуть, что формирование выделенных показателей готовности учащихся начальной школы к проектной деятельности является необходимым условием для становления субъективности младшего школьника в процессе обучения. В целом в проектной деятельности младших школьников можно выделить следующие этапы, соответствующие учебной деятельности: *мотивационный* (учитель: заявляет общий замысел, создает положительный мотивационный настрой; ученики: обсуждают, предлагают собственные идеи); *планирующий* – подготовительный (определяются тема и цели проекта, формулируются задачи, вырабатывается план действий, устанавливаются критерии оценки результата и процесса, согласовываются способы совместной деятельности сначала с максимальной помощью учителя, позднее с нарастанием ученической самостоятельности); *информационно-операционный* (ученики: собирают материал, работают с литературой и другими источниками, непосредственно выполняют проект; учитель: наблюдает, координирует, поддерживает, сам является информационным источником); *рефлексивно-оценочный* (ученики: представляют проекты, участвуют в коллективном обсуждении и содержательной оценке результатов и процесса работы, осуществляют устную или письменную самооценку, учитель выступает участником коллективной оценочной деятельности) [1].

Организация проектной деятельности в образовании школьников способствует развитию творческого потенциала учащихся; проведению самостоятельных исследований; принятию решений; развитию умений работать в команде и отвечать за результаты коллективного труда; проведению оценок процесса и результатов труда.

Благодаря использованию метода проектов в образовательной области, повышается вероятность творческого развития учащихся; естественным образом происходит соединение теории и практики, что делает теорию более интересной и более реальной; развивается активность учащихся, которая приводит их к большей самостоятельности; укрепляется чувство социальной ответственности, а, кроме всего прочего, дети на занятиях испытывают истинную радость.

Учебный проект с точки зрения учащегося – это возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе или самому, максимально используя

свои возможности; это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат; это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной самими учащимися в виде цели и задачи, когда результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы – носит практический характер, имеет важное прикладное значение и, что весьма важно, интересен и значим для самих открывателей [4].

Учебный проект с точки зрения учителя – это дидактическое средство, позволяющее обучать проектированию, т.е. целенаправленной деятельности по нахождению способа решения проблемы путем решения задач, вытекающих из этой проблемы при рассмотрении ее в определенной ситуации.

Итак, это и задание для учащихся, сформулированное в виде проблемы, и их целенаправленная деятельность, и форма организации взаимодействия учащихся с учителем и учащихся между собой, и результат деятельности как найденный ими способ решения проблемы проекта. Метод творческих проектов, наряду с другими активными методами, эффективно применяется в начальных классах. При этом учебный процесс по методу проектов существенно отличается от традиционного обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баринаева С.С., Кувшинова Н.Н., Малявина Е.О. Проектная деятельность в начальной школе [Электронный ресурс] / Фестиваль педагогических идей «Открытый урок»/ URL: <http://festival.1september.ru/articles/411473/> (дата обращения: 14.12.2015).
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
4. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе // Психология и педагогика. 1979. № 2.
5. Николенко Н.А. Метод проектов в начальной школе. [Электронный ресурс]. URL: http://www.rusedu.ru/nachalnye-klassy/detail_14183.html (дата обращения: 14.12.2015).
6. Щукина Г.И. Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М., 1979.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ МНЕМОТЕХНИКИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Г.А. Михайлова, учитель-дефектолог МБДОУ детский сад № 152, г. Тверь

Для успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо сформировать у них умение связно высказывать свои мысли, строить диалог и составлять небольшой рассказ на определенную тему. Без специального педагогического воздействия такие дети не могут справиться с этой нелегкой задачей. Особое место в работе с детьми в этом направлении занимает дидактический материал в форме мнемодиаграмм и схем-моделей [4].

Широко известно, что у детей с ограниченными возможностями здоровья отмечаются нарушения формирования высших психических функций, а именно: ограниченный объем зрительного и слухового восприятия усложняет процесс запоминания и усвоения; нарушение внимания приводит к трудностям в выполнении заданий на основе словесной инструкции; отставания в развитии мыслительных операций вызывают затруднения в овладении анализом и синтезом, сравнением и обобщением; а также скудный словарный запас, неумение согласовывать слова в предложении, нарушение звукопроизношения.

В дошкольном возрасте преобладает наглядно-образная память, и запоминание носит в основном произвольный характер: дети лучше запоминают события, предметы, факты, явления, близкие их жизненному опыту [5]. Поэтому необходимо научить детей связно, последовательно, грамматически правильно излагать свои мысли, рассказывать о различных событиях из окружающей жизни. Учитывая, что в данное время дети перенасыщены информацией, необходимо, чтобы процесс обучения был для них интересным, занимательным, развивающим.

Рассмотрим факторы, облегчающие процесс становления связной речи. Один из таких факторов, по мнению С.Л. Рубинштейн, А.М. Леушиной, Л.В. Эльконина и др. – наглядность. Рассматривание предметов, картин помогает детям называть предметы, их характерные признаки, производимые с ними действия [8]. В качестве второго вспомогательного фактора мы выделим создание плана высказывания, на значимость которого неоднократно указывал известный психолог Л.С. Выготский. Он отмечал важность последовательного размещения в предварительной схеме всех конкретных элементов высказывания. Взяв за основу мнение великих педагогов, увидев эффективность наглядного материала, пользуясь готовыми схемами педагогов, но изменяя и совершенствуя их по-своему, в течение нескольких лет мы используем в работе по развитию речи детей приёмы мнемотехники.

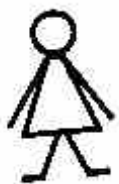
Мнемотехника – это система методов и приемов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации, и конечно развитие речи. Мнемотехнику в дошкольной педагогике называют по-разному: В.К. Воробьева называет эту методику сенсорно-графическими схемами, Т.А. Ткаченко – предметно-схематическими моделями, В.П. Глухов – блоками-квадратами, Т.В. Большева – коллажем, Л.Н. Ефименкова – схемой составления рассказа [6; 8].

Особое место в работе с детьми в этом направлении занимает дидактический материал в форме мнемотаблиц и схем-моделей. Мнемотаблица – это схема, в которую заложена определенная информация. Для того чтобы выработать у детей с самого раннего возраста различные навыки и умения, в детских садах широко используются алгоритмы процессов умывания, одевания, сервировки столов, уход за комнатными растениями, что заметно облегчает детям запоминание последовательности выполняемых действий.

Использовать приёмы мнемотехники в своей работе следует начинать уже с младшей группы. Для детей младшего и среднего дошкольного возраста необходимо давать цветные мнемотаблицы, так как в памяти у детей быстрее остаются отдельные образы: лиса – рыжая, мышка – серая, елочка – зеленая. Для детей старшего возраста схемы желательно рисовать в одном цвете, чтобы не отвлекать внимание на яркость изображения.

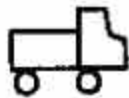
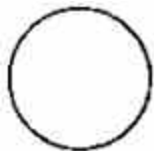
Детям младшего возраста дают готовые обозначения с обязательным пояснением-расшифровкой. С детьми постарше можно играть в игры-упражнения на самостоятельную шифровку слов. Работу нужно начинать с простейших мнемоквадратов. Таким образом проводится работа над словом.

Например: Дается слово «девочка», его символическое обозначение:

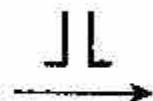
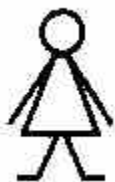


Когда ребенок уловит, что значит, зашифровать слово, предлагают упражнение на самостоятельное кодирование слов и воспроизведение слов по своим условным обозначениям.

Освоив игру со словом, нужно переходить к поэтапному кодированию сочетания слов «большая машинка»:



Когда ребёнок будет называть сочетания слов по своим символам, переходим к запоминанию и воспроизведению предложений по условным символам. Например, «Маленькая девочка стоит».






Последовательно можно переходить к мнемодорожкам и работать уже над четверостишьем, стихотворением, несложной загадкой: «Без окон, без дверей, полна горница людей» (огурец).

И после переходить к мнемотаблицам. Мнемотаблица – это графическое или частично графическое изображение персонажей сказки, явлений природы, некоторых действий, то есть можно нарисовать то, что считаем нужным. Для изготовления этих картинок не требуются художественные способности: любой педагог в состоянии нарисовать подобные символические изображения предметов и объектов к выбранному рассказу. Например: лиса состоит из геометрических фигур (треугольника и круга). Занятие состоит из нескольких этапов:



1 этап. Рассматривание таблиц и разбор того, что на ней изображено.

2 этап. Осуществляется перекодирование информации, т.е. преобразование из символов в образы, например:

домик — , волк — , медведь — .

3 этап. После перекодирования осуществляется пересказ сказки с опорой на символы (образы), т.е. происходит отработка метода запоминания.

Перед занятием идет большая предварительная работа (педагога и детей): подготовка дополнительного познавательного материала, расширяющего кругозор детей; обсуждение с детьми проведенных перед занятием наблюдений явлений природы или произведений устного народного творчества; подготовка оборудования и раздаточного материала, прослушивание аудиокассеты; выбор педагогом приемов, при помощи которых можно заинтересовать детей на занятии [1]. В ходе занятия детям следует помогать вопросами: «А что ты знаешь об этом?» или «Кто еще знает об этом что-нибудь интересное?» В занятия включаются различные подвижные игры, словесные игры, слушание музыки, чтение стихов, поговорок, народные приметы и т.д. Основной частью занятия является составление описательных рассказов. В этом могут помочь мнемотаблицы (из книги «Учимся по сказке» Т.В. Большевой) и схемы-модели (из книги

«Веселые встречи» Л.Е. Белоусовой), способствующие лучшему запоминанию изучаемого материала. Схемы-модели немного отличаются от мнемотаблиц. Если Т.В. Большева предлагает готовые мнемотаблицы для составления рассказов, то Л.Е. Белоусова предлагает детям самим зарисовать символы в предложенную ею схему-модель. Схему-модель Л.Е. Белоусовой можно использовать со старшей группы. Она учит фиксировать полученный результат в доступной детям схематичной форме. Рисунки (значки-символы) и их количество в схеме-модели могут изменяться в зависимости от содержания рассказа [2].

Этапы работы со схемой-моделью: учить детей заменять ключевые слова в предложениях значками-символами; учить зарисовывать предметы и явления природы; самостоятельно, с помощью знаков-символов, заполнять схему-модель, использовать схему-модель как план пересказа; закреплять изученный материал путем неоднократного повторения рассказа с опорой на составленную ранее схему-модель. Для закрепления полученных знаний можно изготовить с детьми альбомы по пройденной теме с рассказами и рисунками детей. Самое удивительное, что дети способны придумать свои собственные схемы-модели и мнемотаблицы, пользуясь известными им символами кодирования информации. Работа по каждой теме проводится в течение четырех занятий, на которых используются различные формы и методы работы, продумывается последовательность заданий, их разнообразие, смена видов деятельности (работа с мнемотаблицей, проведение опытов, дидактических игр, отгадывание загадок, лепка, рисование, аппликация и др.).

Работая в данном направлении, следует придерживаться следующих правил. Проводить 1 занятие в неделю, 4 занятия в месяц – знакомство с одной сказкой. В течение месяца, пока дети знакомятся с конкретной сказкой, в группе остаются мнемотаблицы и коллажи для индивидуальной работы. Перед следующим занятием проводить предварительную работу с детьми, рассматривая коллажи и мнемотаблицы по сказке из предыдущих занятий. После четырех занятий, по окончании работы над сказкой, мнемотаблицы помещают в книжный уголок [3]. Нужно привлекать детей к кодировке (придумыванию символов) сказок, стихов, упражнять в разгадывании символов.

Таким образом, с помощью схем-моделей и мнемотаблиц можно достичь следующих результатов: вызвать у детей желание пересказывать сказки — как на занятии, так и в повседневной жизни; расширить круг знаний об окружающем мире; активизировать словарный запас; помочь детям преодолеть робость, застенчивость, научиться свободно держаться перед аудиторией [7].

Подводя итог, следует отметить, что речевая деятельность формируется и функционирует в тесной связи со всеми психическими процессами. Специальное обучение должно осуществляться с помощью комплексной программы логопедического воздействия, включающей не только развитие компонентов речевой системы, но и направленной на коррекцию психических функций. Следовательно, использование приемов мнемотехники в работе по развитию речи детей, по нашему мнению, является наиболее актуальным поскольку наглядное моделирование облегчает детям с ограниченными возможностями здоровья овладение связной речью, т.к. использование символов, пиктограмм, заместите-

лей, схем облегчает запоминание и увеличивает объем памяти и в целом развивает речемыслительную деятельность детей; приемы наглядного моделирования используют естественные механизмы памяти мозга и позволяют полностью контролировать процесс запоминания, сохранения и припоминания информации; дети, владеющие средствами наглядного моделирования, в дальнейшем способны самостоятельно развивать речь в процессе общения и обучения.

Необходимо подчеркнуть, что мнемотаблицами не ограничивается вся работа по развитию связной речи у детей. Это – прежде всего, как начальная, «пусковая», наиболее значимая и эффективная работа, так как использование мнемотаблиц позволяет детям легче воспринимать и перерабатывать зрительную информацию, сохранять и воспроизводить её.

Параллельно с этой работой необходимы речевые игры, обязательны использование настольно-печатных игр, которые помогают детям научиться классифицировать предметы, развивать речь, зрительное восприятие, образное и логическое мышление, внимание, наблюдательность, интерес к окружающему миру, навыки самопроверки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белоусова Л. Веселые встречи. СПб.: Детство-Пресс, 2003.
2. Большева Т. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники. СПб.: Детство-Пресс, 2001.
3. Житникова Л. Учите детей запоминать. М.: Просвещение, 1985.
4. Использование мнемотаблиц в работе по формированию первых естественнонаучных представлений у дошкольников // Дошкольная педагогика. 2006 (июль – август), с.42–47.
5. Малетина Н. Моделирование в описательной речи детей с ОНР // Воспитание и обучение. 2004 №6. С. 39–44.
6. Полянская Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста. СПб., 2009.
7. Стукалина В.П. Система работы по обучению детей с ОНР связной монологической речи через моделирование сюжета. М., // Первое сентября, 2009.
8. Ткаченко Т. Использование схем в составлении описательных рассказов // Дошкольное воспитание, 1990. №10. С. 27–32.

ОСОБЕННОСТИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

О.А. Паданина, IV курс заочной формы обучения ИПО
Научный руководитель – старший преподаватель С.Н. Белова

Согласно теории психического развития, разработанной Л.С. Выготским, наиболее общие законы развития нормального ребенка прослеживаются и в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья. Однако при уклоняющемся от нормы развитии, «те же самые закономерности, реализуясь в совершенно другом комплексе условий, приобретают качественно своеобразное, специфическое выражение, не являющееся мертвым слепком с типичного детского развития» [2, с. 196]. Справедливость данной теории подтверждает и анализ нарушений слоговой структуры слова. Дети с речевой патологией испытывают те же затруднения при овладении слоговой структурой, что и дети с нормальным развитием. Однако в случаях речевой патологии возрастные наруше-

ния к трем годам не исчезают из детской речи, а, наоборот, приобретают ярко выраженный, стойкий характер. К ним присоединяются новые нарушения.

По мнению З.Е. Агранович, «в анамнезе детей, страдающих нарушением слоговой структуры слов, отмечается задержка речевого развития в раннем возрасте и появление первых слов в усеченной форме» [1, с. 6–7]. Г.Г. Голубева связывает нарушения звукослоговой структуры слова у детей с речевой патологией с двумя типами контекстуальных влияний. 1. Сегментными: влияние звуков окружения, тип слога, в который входит фонема, слоговая структура всего слова, его длина. Рассматривая симптоматику нарушений звукослоговой структуры слова в этом аспекте, замены фонем объясняются влиянием соседних звуков, а пропуски фонем – структурой слога. Сложные по слоговой структуре слова и длина слова обуславливают частые проявления замен, пропусков и перестановок звуков. 2. Надсегментными, то есть влиянием словесного ударения [3].

Т.А. Ткаченко обращает внимание на связь между структурными искажениями слов и их семантической недостаточностью. Слова с малознакомым для ребенка значением чаще подвергаются изменениям на слоговом уровне [7].

А.К. Маркова выделяет 6 типов искажений слоговой структуры слова:

1. *Нарушение количества слогов.* Сюда относится элизия – сокращение слога или нескольких слогов. «В зависимости от степени недоразвития речи одни дети сокращают даже двусложные слова до односложного («КА» – каша). Другие затрудняются на уровне, например, четырехсложных структур («ПУВИЦА – пуговица) [6]. Реже слоговая структура может сокращаться за счет опускания лишь слогообразующей гласной, в то время как другой элемент слога – согласный сохраняется («ПРОНОСИК» – поросенок, «САХРНИЦА» – сахарница) Этот вид элизии присущ только детям с речевыми нарушениями [6]. Возможно добавление целого слога или лишней слогообразующей гласной на стыке согласных или в конце слова после согласного, за счет чего увеличивается количество слогов. Это итерация. Часто удлинение слоговой структуры слова обусловлено своеобразным расчленением его произношения, представляющим собой как бы «раскладывание» слова на составляющие звуки: «ТАЛАВА» – трава, «ТАРАВЕБУС» – троллейбус, «СЛОНА» – слон [6].

2. *Метатезис* – перестановка слогов или звуков: «МАРАШКИ» – ромашки; «ПУТАРЕТКА» – табуретка, «ДЕВОРЕ» – дерево [6].

3. *Искажение отдельного слога.* Данное нарушение происходит или за счет сокращения стечений согласных (кластеров): «ТУЛ» – стул, за счет вставки согласных в слог: «ЛИМОНТ» – лимон или замены одних звуков другими: «ЗЫБРАШУ» – выброшу [6].

Исследования показали, что наибольшее затруднение у детей с нарушениями речи вызывает воспроизведение стечения согласных в словах. Анализ данного вида ошибок с позиции теории сонорности показал, что наиболее часто сокращению подвергаются сонорные звуки (третья степень звучности), за ними следуют шумные звонкие (вторая степень звучности), и, наконец, глухие (первая степень звучности). Замены звуков тоже наиболее часто встречаются при стечении согласных. Как правило, замещается звук более сложный по артикуляции. При соседстве более или менее равноценных звуков замещается звук,

стоящий на первом месте. Второй звук передается либо верно, либо замещается субститутном, сходным по способу или месту образования [6].

4. *Полное или частичное уподобление слогов и звуков*, или явление дистантной ассимиляции, которая может носить как прогрессивный, так и регрессивный характер. Например, «ПАПАТА» – «лопата», «КОКОКОСЫ» – абрикосы, «МИМИДОР» – помидор [6].

5. *Персеверация* (циклическое повторение) – инертное застревание на произнесении какого-либо слога в слове. Например, «ВОВОРОБЛИ» – воробьи, «БИЛИ... БИЛИ... БИЛИТЕКАРЬ» – библиотекарь [6].

6. *Контаминация* – смешение элементов двух или более слов. Например, «ПЕРСИН» – персик и апельсин, «ДЕВОЛЯЕТ» – девочка гуляет [6].

7. *Искажение структуры слов до неузнаваемости*: «ОВИТКА» – коробка, «АМОЛИСИ» – гармошка [6].

Все перечисленные виды искажений слогового состава слова в той или иной степени встречаются у детей с общим недоразвитием речи. Самым распространенным дефектом многие исследователи считают нарушение воспроизведения стечений согласных звуков [6].

По мнению Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой, нарушение слоговой структуры является диагностическим показателем речи детей с ОНР III уровня. Часто ребенок правильно повторяет трех-четырёхсложные слова, но в самостоятельной речи эти же слова искажает следующим образом: сокращает количество слогов и стечения согласных, переставляет и заменяет звуки и слоги. Типичными для данного уровня являются также персеверации слогов, антиципации, добавление лишних звуков и слогов [4].

Т.Б. Филичева, характеризуя речь детей с ОНР III уровня, отмечает, что в их высказываниях появляются не только трех- четырех-, но и пятисложные слова, полностью отсутствуют слова-звукоподражания, слова-фрагменты. Однако, детально проанализировав произносительные возможности детей, Т.Б. Филичева определяет следующие трудности в воспроизведении слов разной слоговой структуры: персеверации, ассимиляции, добавление лишних звуков, усечение слогов, перестановка слогов, сокращение согласных звуков, замена звуков, добавления слогов [9].

Н.Н. Трауготт выделяет одно ведущее нарушение слоговой структуры, характерное для III уровня речевого недоразвития – перестановку слогов [8].

На это же обращает внимание Р.Е. Левина. Она утверждает, что дети с ОНР III уровня пользуются полной слоговой структурой. По сравнению с предыдущим уровнем речевого развития, здесь нарушения слоговой структуры слова проявляются значительно реже, при воспроизведении незнакомых слов. Лишь в качестве остаточного явления отмечаются перестановки звуков и слогов [5].

Таким образом, проанализировав тип нарушений слоговой структуры, можно определить уровень недоразвития речи. По мнению разных исследователей, для речи детей с ОНР III уровня характерны следующие нарушения слоговой структуры слова: искажение отдельного слога за счет сокращения стечений согласных, вставки согласных в слог, замены одних звуков другими; метатезис звуков и слогов; персеверации; дистантная ассимиляция; итерация; элизия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей. СПб.: Детство-Пресс, 2001.
2. Выготский Л.С. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983.
3. Голубева Г. Г. Преодоление нарушений звукослоговой структуры слова у дошкольников: Учебно-методическое пособие. СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2010.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб.: Союз, 2001.
5. Левина Р.Е. Нарушения слоговой структуры слова у детей. // Специальная школа. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. Вып. 4. С. 86–89.
6. Маркова А.К. Недостатки произношения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Специальная школа. М.: Изд-во АПН РСФСР. Вып. 3. 1961. С. 83–89.
7. Ткаченко Т.А. Коррекция нарушений слоговой структуры слова. М.: Гном Пресс, 2004.
8. Трауготт Н.Н. О сенсорной алалии и афазии в детском возрасте // Рефераты науч.-иссл. работ. Медико-биологические науки. М.: АПН РСФСР, 1947. Вып. 1. С. 14–32.
9. Филичева Т.Б. «Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста». М, 2000.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

А.Т. Панова, учитель-дефектолог МБДОУ детского сада № 152, г. Тверь

В основу проблемного обучения легли идеи американского психолога, философа и педагога Джона Дьюи (1859 – 1952), который в 1894 г. основал в Чикаго опытную школу, в которой основу обучения составлял не учебный план, а игры и трудовая деятельность. В школе обучались дети с 4 до 13 лет. В качестве основания для начала обучения с такого раннего возраста выдвигалось утверждение, что основа всей последующей школьной жизни закладывается в дошкольных учреждениях. Поэтому первые опыты Д. Дьюи были связаны с работой с маленькими детьми, которые с самого раннего возраста приучались делать всё самостоятельно, преимущественно в виде игры. Воспитатель и учитель должны были лишь направлять деятельность учащихся в соответствии с их способностями. Методы, приемы, новые принципы обучения получили распространение в 20-30 годах XX века. В СССР они также применялись, и даже рассматривались как революционные, но в 1932 г. были объявлены прожектерством и запрещены [2].

Как отмечается многими современными исследователями (А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин и др.), отвечающим задачам развития личности ребенка является именно проблемное обучение [1; 2].

Суть проблемного обучения в детском саду заключается в том, что педагог создает проблемную ситуацию и предоставляет детям возможность изыскивать средства ее разрешения, используя ранее усвоенные знания и умения.

Для решения проблемной ситуации взрослый должен предложить детям такие вопросы и задания, чтобы вывод рождался как бы сам собой. Тем самым педагог создаёт условия, когда дети активно включаются в поисковую деятельность, а не просто усваивают материал в готовом виде. Чем больше активности и самостоятельности проявляет ребёнок при изучении нового, тем больше вклад в его личностное развитие. Проблемное обучение активизирует мысль

детей, придает ей критичность, приучает к самостоятельности в процессе познания.

Существуют четыре уровня проблемности в обучении: 1. Педагог сам ставит проблему (задачу) и сам решает её при активном слушании и обсуждении детьми. 2. Педагог ставит проблему, дети самостоятельно или под его руководством находят решение. Взрослый направляет ребёнка на самостоятельные поиски путей решения (частично-поисковый метод). 3. Ребёнок ставит проблему, педагог помогает её решить. У ребёнка воспитывается способность самостоятельно формулировать проблему. 4. Ребёнок сам ставит проблему и сам её решает. Педагог даже не указывает на проблему: ребёнок должен увидеть её самостоятельно, а увидев, сформулировать и исследовать возможности и способы её решения. (Исследовательский метод) [2].

К вопросу использования метода проблемного обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья подходила очень осторожно. Известно, что самой общей характеристикой деятельности дошкольников с отклонениями в развитии является сниженная познавательная активность. Иными словами, эти дети, изначально не являясь «почемучками» и пасуя перед интеллектуальными трудностями, как правило, обнаруживают явное нежелание и даже боязнь вникать в какую бы то ни было проблему. Речевое недоразвитие и словарный запас таких детей не дают возможность организовывать даже элементарного общения на бытовом уровне.

Передо мной встал вопрос: возможно ли использование метода проблемного обучения (или его элементов) с детьми в условиях нашего детского сада?

Наблюдения за поведением детей с ограниченными возможностями здоровья в ходе разрешения проблемных ситуаций, дают основание утверждать, что такая работа создает дополнительный стимул познавательной активности на занятиях, а значит, еще один шаг в сторону коррекции недостатков личности ребенка. Даже более слабые в интеллектуальном плане дошкольники, получая дозированную помощь педагога при необходимости и опираясь на плечо своих более продвинутых товарищей, обнаруживают, хоть и низкого уровня, учебную мотивацию и, как следствие, большую активность в усвоении знаний. Кроме того, осуществляется коррекция высших психических функций (мышления, внимания, памяти, речи и др.). Сохранные и полноценные психические функции получают свое дальнейшее развитие и частично компенсируют недостаточность поврежденных.

Чрезвычайно важна осуществляемая при этом коррекция морально-волевой сферы ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Постепенно развивая учебную мотивацию и способность к общению, дети оказываются в оптимальном режиме развития и обучения и компенсируют свои дефекты. А это, как известно, и является целью коррекционно-развивающего обучения.

Понятно, что метод проблемного обучения в нашем дошкольном учреждении приемлем в работе с детьми старшего дошкольного возраста.

Существуют разные способы использования проблемной ситуации в ходе обучения. Это может быть побуждение ребенка к словесному пояснению явлений или фактов и выявлению их внешнего несоответствия. Например: почему

летом идет с неба теплый дождь, а зимой холодный снег? Зимой холодно, вода замерзает. Летом тепло, осадки идут в виде капель воды.

Использование ситуаций из жизни. Например, упал и разбился сосуд. Пытаемся понять, почему? Сосуд хрупкий, стеклянный; железный или пластиковый сосуды не бьются, прочные.

Это может быть и задача, которую дети должны разрешить, чтобы помочь животным (птицам, рыбам и т.д.). Например, Лесовичек дружил с 4 животными: зайцем, волком, ежом и медведем. Однажды зимой он услышал, что идут охотники. Но у Лесовичка оказалось только 2 плаща-невидимки, под которыми он мог спрятать только двух животных. Как быть? Лесовичок накроет своими плащами-невидимками зайца и волка. А что будет с медведем и ежом? А медведь и еж зимой спят, охотники их не увидят.

Бесспорно, использование метода проблемного обучения в своей работе положительно сказалось как на процесс обучения, так и на отношении дошкольников с ограниченными возможностями здоровья к самому процессу обучения, хотя и занимает он более продолжительное время при подаче материала.

В целом, проблемный метод обучения сможет помочь педагогам эффективнее решать задачи всестороннего (социально – коммуникативного, познавательного, речевого, художественно – эстетического, физического) развития через организацию различных видов детской деятельности и самостоятельности, ведущей из которых является игра. Педагоги и специалисты, овладев инновационными методами обучения, активнее смогут использовать партнерскую позицию обучения (ребенок-педагог), партнерскую форму организации непосредственно образовательной деятельности и совместной деятельности. Дети смогут получить элементарные умения решать проблемы (задачи) самостоятельно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер Ком, 1998.
2. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. М., 1983.

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ОКАЗАНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

С.Г. Королёва, учитель-логопед МБДОУ №7 г. Твери

Условия реализации прав на получение образования детьми с нарушениями речи обосновываются международными документами в области образования, закреплены в Конституции Российской Федерации, Законе Российской Федерации «Об образовании», ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации». В образовательных учреждениях должны создаваться условия, гарантирующие возможность: а) достижения планируемых результатов освоения программы всеми обучающимися; б) адекватной оценки динамики развития ребенка совместно всеми участниками образовательного процесса; в) индивидуализации образовательного процесса в отношении детей с нарушениями речи; г) целенаправленного развития способности детей с нарушениями речи к коммуникации и взаимодействию со сверстниками; д) использования в образовательном процессе современных научно обоснованных и достоверных коррекцион-

ных технологий, адекватных особым образовательным потребностям детей с нарушениями речи [2].

При этом в обобщенном виде специальные образовательные условия, необходимые для детей с нарушениями речи подразделяются на:

1. Организационное обеспечение

Нормативно-правовая база. Организационное обеспечение создания специальных условий образования для детей с нарушениями речи базируется на нормативно-правовой базе. Наиболее важным локальным нормативным документом следует рассматривать Договор с родителями, в котором будут фиксированы как права, так и обязанности всех субъектов образовательного пространства, предусмотрены правовые механизмы изменения образовательного маршрута в соответствии с особенностями и возможностями ребенка, в том числе новыми возникающими в процессе образования.

Организация питания и медицинского сопровождения для определенных категорий детей.

Финансово-экономические условия должны обеспечивать образовательному учреждению возможность исполнения всех требований, включенных в индивидуальную образовательную программу, в том числе прописанный в ней штат специалистов, реализующих сопровождение, обучение и воспитание ребенка с нарушениями речи, а также обеспечивать эффективную реализацию самого образовательного маршрута.

Информационное обеспечение. Информационно-образовательная среда образовательного учреждения должна включать в себя совокупность технологических средств (компьютеры, базы данных, коммуникационные каналы, программные продукты, созданные с учетом особых образовательных потребностей детей с нарушением речи, включая формирование жизненной компетенции, социализации и др.); культурные и организационные формы информационного взаимодействия с учетом особых образовательных потребностей детей с нарушением речи, применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), а также наличие служб поддержки применения ИКТ.

2. Материально-техническое (включая архитектурное) обеспечение

Материально-технические условия реализации индивидуальной образовательной программы должны обеспечивать соблюдение:

- санитарно-гигиенических норм образовательного процесса с учетом потребностей детей с нарушениями речи, обучающихся в данном учреждении (требования к водоснабжению, канализации, освещению, воздушно-тепловому режиму и т. д.);

- возможность для беспрепятственного доступа обучающихся с нарушениями речи к объектам инфраструктуры образовательного учреждения.

- санитарно-бытовых условий с учетом потребностей детей с нарушениями речи, обучающихся в данном учреждении (наличие оборудованных гардеробов, санузлов, мест личной гигиены и т. д.);

- социально-бытовых условий с учетом конкретных потребностей ребенка с нарушениями речи, обучающегося в данном учреждении (наличие адекватно

оборудованного пространства дошкольного учреждения, рабочего места ребенка, и т. д.);

- пожарной и электробезопасности, с учетом потребностей детей с нарушениями речи, обучающихся в данном учреждении [1].

3. Организационно-педагогические условия

Эти условия ориентированы на полноценное и эффективное получение образования всеми детьми образовательного учреждения. Непосредственно в рамках образовательного процесса должна быть создана атмосфера эмоционального комфорта, формирование взаимоотношений в духе сотрудничества и принятия особенностей каждого, формирование у детей позитивной мотивации. Необходимо применение адекватных возможностям и потребностям детей современных технологий, методов, приемов, форм организации учебной работы, а также адаптация содержания учебного материала, выделение необходимого и достаточного для освоения ребенком с нарушением речи, адаптация имеющихся или разработка необходимых учебных и дидактических материалов и др. Важным компонентом является создание условий для адаптации детей с нарушениями речи в группе сверстников, организация занятий, внеучебных мероприятий с использованием интерактивных форм деятельности детей [2].

4. Программно-методическое обеспечение образовательного и воспитательного процесса как одно из основных условий реализации образовательной программы ориентировано на возможность постоянного и устойчивого доступа для всех субъектов образовательного процесса к любой информации, связанной с реализацией программы, планируемыми в ней результатами, в целом — организацией образовательного процесса и условиями его осуществления. В рамках реализации программы образовательное учреждение должно быть обеспечено соответствующей учебно-методической.

5. Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями речи в образовательном учреждении

Необходимо обеспечить комплексное психолого-педагогическое сопровождение ребенка с нарушением речи на протяжении всего периода его обучения в образовательном учреждении общего типа. Для этого надо предусмотреть: в штатном расписании или по договору с ППМС-центром специалистов психолого-педагогического сопровождения для детей с нарушением речи; организовать деятельность специалистов в форме консилиума для выявления, обследования детей, разработку Индивидуальной образовательной программы, организовать в соответствии с разработанной программой процесс сопровождения детей; должно быть организовано привлечение специалистов психолого-педагогического сопровождения к участию в проектировании и организации образовательного процесса [1].

6. Кадровое обеспечение

Требования к кадровым включают следующие положения: укомплектованность образовательного учреждения педагогическими и руководящими работниками, компетентными в понимании особых образовательных потребностей детей с нарушениями речи; уровень квалификации педагогических и иных работников образовательного учреждения в области образования детей с нару-

шениями речи; непрерывность профессионального развития педагогических работников образовательного учреждения в сфере коррекционной (специальной) педагогики, специальной психологии и клинической детской психологии; включенность в реальное взаимодействие общеобразовательных и специальных детских учреждений.

Непрерывность профессионального развития работников образовательного учреждения, должна обеспечиваться освоением работниками дополнительных профессиональных образовательных программ в области коррекционной педагогики в достаточном объеме, не реже чем каждые пять лет в научных и образовательных учреждениях, имеющих лицензию на право ведения данного вида образовательной деятельности. В системе образования должны быть созданы условия для комплексного взаимодействия общеобразовательных, специальных (коррекционных) и научных учреждений, обеспечивающих возможность восполнения недостающих кадровых ресурсов, ведения постоянной методической поддержки, использования научно обоснованных и достоверных инновационных разработок в области коррекционной педагогики [2].

Таким образом, весь перечень условий организации логопедической помощи в дошкольном образовательном учреждении включает: организационное обеспечение, материально-техническую базу общеобразовательного учреждения, организацию образовательного процесса, программно-методическое обеспечение образовательного процесса, психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями речи в образовательном учреждении, кадровую обеспеченность общеобразовательного учреждения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: Сб. методических рекомендаций. СПб.: Детство-пресс, 2001. 240 с.
2. Шматко Н.Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2010, №5. С. 12–19.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

А.Н. Богачёва, учитель-логопед, ГКУ Центр ППМС-помощи, г.Тверь

Задержка психического развития (ЗПР) – это слабо выраженное отклонение в развитии, которое проявляется в незрелости всей психики или отдельных ее компонентов. Имеет тенденцию к компенсации и обратному развитию [2].

Задержки развития могут быть вызваны разными причинами. Нарушение темпа развития чаще всего обусловлено: 1) расстройством питания при рано перенесенной дизентерии, при длительной диспепсии и дистрофиях (тяжелых желудочно-кишечных заболеваниях на ранних этапах жизни); 2) внутриутробной патологией; 3) близнецовостью (многоплодием); 4) родовой патологией (асфиксиями, легкими родовыми травмами); 5) недоношенностью; 6) эндокринными, хромосомными нарушениями. Все эти причины приводят не к грубым органическим изменениям головного мозга (как при олигофрении), а к

нарушению его питания, чем и определяется задержка развития. Причиной ЗПР также может стать длительная депривация, в частности пребывание с момента рождения в условиях неблагополучной семьи, дома ребенка педагогическая запущенность детей с сенсорными дефектами. Симптомы задержки развития частично выступают в раннем и дошкольном возрасте и очень резко проявляются в школьном возрасте, когда ребенок осуществляет переход к сложным и опосредствованным формам деятельности.

Дети с ЗПР имеют различные отклонения в строении органов артикуляции: аномалии прикуса (прогнатия, прогения, передний открытый прикус); укорочение подъязычной связки; толстый массивный язык; высокое узкое («готическое») или уплощенное твердое небо; дефекты строения зубного ряда.

Для большинства детей характерна недостаточность речевой моторики, что проявляется в напряжении мышц языка, трудностях удержания определенной позы языка, переключении органов артикуляции с одного положения на другое. Движения языка неточные. При смене артикуляционных укладов нарушается плавность переключения и последовательность движений. Многие артикуляторные позы дети могут выполнить только по подражанию после нескольких попыток.

Развитие речи у детей с ЗПР проходит также как и у нормальных детей, но имеет свои особенности. У детей с задержкой психического развития звукопроизносительная сторона речи нарушена, отмечается низкий уровень ориентировки в звуковой действительности речи [1].

Нарушение звукопроизношения у детей с ЗПР носит полиморфный характер. Чаще всего бывают нарушены артикуляторно сложные звуки: свистящие, шипящие, сонорные. Возникают трудности в дифференциации звуков и овладении звукобуквенным анализом. Дети неправильно произносят около 10 звуков или больше, такие как шипящие, свистящие; не могут различать мягкие и твердые звуки, звонкие и глухие, заменять звуки, смешивать их. Преобладающим видом нарушения звукопроизношения является смещение звуков, имеющих сложную артикуляцию и требующих тонких акустических дифференцировок (с-ш, з-ж, с-ч, с-щ, р-л). При этом смещение звуков имеет место в речевом потоке, в то время как при произношении отдельных слогов или слов этого может не наблюдаться.

Причиной является недоразвитие слухового аппарата, фонематического слуха, вялость артикуляционного аппарата.

У детей с ЗПР отмечается недостаточная сформированность фонематического восприятия. Дети испытывают затруднения при дифференциации звуков на слух, при этом они плохо различают не только нарушенные в произношении звуки, но и некоторые правильно произносимые звуки: твердые-мягкие, звонкие-глухие согласные звуки. Дети испытывают затруднения в удержании порядка и количества слогового ряда. Изменение характера предъявления речевого материала (дополнительное предъявление, замедление темпа воспроизведения) не улучшает качества воспроизведения. Дети повторяют два слога вместо трех (да-та-да как да-та) или изменяют их последовательность.

Словарный запас детей с ЗПР представлен в основном существительными и глаголами. Как правило, у таких детей он ограниченный и скудный, ниже возрастной нормы. Пассивный словарь близок к норме, но перевод слов из пассивного словаря в активный происходит крайне медленно. Дети не знают многих слов абстрактного значения и слов, часто встречающихся в речи, заменяют эти слова описанием ситуации или действия, с которым связано слово. Отмечается неточность употребления слов, поиск подходящих слов происходит крайне медленно. Часто происходят семантические замены, т.к. семантическая нагрузка слов меньше нормы (ребенок не знает значения многих слов). Особенно испытывают сложности в подборе слов антонимов и синонимов [1].

У детей с ЗПР формирование грамматического строя речи проходит сложнее, чем формирование словаря, так как грамматика более абстрактна. Темпы усвоения грамматических форм словоизменения, словообразования, типы предложения, как правило, более медленные. В основном дети допускают ошибки, которые носят устойчивый характер. Часто допускаются ошибки в употреблении предлогов (замены иногда пропуски), согласовании существительных с глаголами и прилагательными, отмечаются трудности в образовании новых слов при помощи приставок и суффиксов. Освоение грамматики, как правило, не происходит полностью. У детей с задержкой психического развития не развито звуковое чутье.

Становление связной речи происходит очень медленно. Общение со взрослым сводится к скудным речевым проявлениям. Связная речь у детей с ЗПР своеобразна. Такие дети редко заводят разговор первыми. Их общение проявляется в условиях какой-то помощи, проявляется в виде дополнительных вопросов, оценочных суждений. Такие дети испытывают трудности в рассказе по серии картин, трудности с пересказом произведений, также не всем детям удается выполнить задание на составление рассказа описания, творческого рассказа. Речь детей с ЗПР характеризуется непроизвольностью и неосознанностью высказывания, часто в ответах основная мысль перебивается посторонними мыслями и суждениями. Более легкой для усвоения являются ситуативная речь с опорой на наглядность, конкретную ситуацию.

Пересказы являются наиболее доступной формой речевой деятельности для детей с ЗПР. Однако у них выявляются трудности и в этом виде связного рассказывания, а именно: небольшой объем текста; незначительное количество смысловых звеньев; нарушение связи между отдельными предложениями текста; наличие повторов, пауз.

Наличие серии сюжетных картин активизирует речевую деятельность детей с ЗПР. Однако дети быстро устают, отвлекаются, что отражается на качестве связных речевых высказываний. Рассказы детей с ЗПР характеризуются: недостаточностью понимания связей между отдельными картинками, сложностью установления причин и следствия поступков изображенных персонажей, их мотивов, несоблюдением логической направленности рассказа; перечислительным способом передачи информации об объектах картинок и их действиях.

Несмотря на максимальную помощь со стороны взрослого дети с ЗПР затрудняются самостоятельно составлять связное описание картины. Их рассказы характеризуются: небольшим объёмом (чаще содержат простое перечисление изображенных на картинке объектов); отсутствием четкой программы реализации замысла высказывания; неполным раскрытием смысловой стороны ситуации, пространственных, причинно-следственных связей между отдельными компонентами ситуации (персонажами, объектами); фиксированием незначительных деталей, не имеющих значения для раскрытия смысла ситуации, наличием излишних повторов, случайных ассоциаций.

Самостоятельные рассказы на заданную тему особенно трудны для детей с ЗПР. Характерные ошибки: многие дети отказываются от выполнения этих заданий, не зная, о чем говорить; в других случаях они ограничиваются лишь одной фразой; при составлении рассказа дети не используют свой личный опыт; воспроизводят серию отдельных высказываний, связанных случайными ассоциациями, которые характеризуются стихийностью, импульсивностью.

Восприятие художественных литературных произведений у детей с задержкой психического развития не достигает уровня нормально развивающихся сверстников. Это происходит за счет того, что у них снижена интеллектуальная деятельность, присутствует задержка в развитии познавательных процессов, их жизненный опыт ограничен, дети не могут сконцентрировать внимание во время чтения литературы.

Такие дети понимают общий смысл прочитанного, но с трудом улавливают простые причинные связи. Часто не понимают поступков героев, не улавливают подтекст. Даже будучи в старшем дошкольном возрасте их суждения остаются наивны, поверхностны, напоминают ответы младших групп. Эмоциональные проявления по отношению к героям яркие, но не всегда возникают на основании осмысления сюжета. Короткие несложные рассказы слушают внимательно, но быстро забывают их содержание [2].

Необходимо всестороннее обследование детей с задержкой психического развития, для прогнозирования развития, подбора оптимального содержания воспитания и обучения, определения коррекционной программы, выбора методов и технологий.

Отдельный раздел современной педагогики посвящен методикам развития речи у детей дошкольного возраста. Научные наблюдения и практика применения педагогических приемов выработали целую систему средств и способов, которые помогают ребенку в раннем возрасте полноценно освоить навыки устной, а затем и письменной речи. Отвечая печальным реалиям современной жизни, педагогика также заботится о детях, чье развитие затруднено различными факторами. В случаях, когда нормальное речевое развитие ребенка становится невозможным по тем или иным причинам, появляется необходимость в специальных методах диагностики и устранения нарушений речи [1].

В современной жизни, к сожалению, задержка психического развития у детей встречается нередко. Обращение и воспитательная работа с детьми с ЗПР требуют особого подхода, учитывая индивидуальные особенности таких детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Солодянкина О.В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье. М.: Аркти, 2007. 128 с.
2. Специальная педагогика / под ред. Н.М.Назаровой. М.: Владос, 2009. 352 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О ЖИВОЙ ПРИРОДЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Ю.С. Федорова, IV курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд хим. наук, доц. Ю.А. Малышева

Важнейшей задачей учителя на уроках окружающего мира в начальной школе является ознакомление детей с миром живой природы, формирование знаний о взаимосвязях человека и природы, повышение экологической грамотности учащихся и вооружение их навыками правильного поведения в природе, формирование представлений о человеке как части живой природы и развитие чувства сострадания и милосердия ко всем живым организмам.

Живая природа для ребенка – это неиссякаемый и вечный источник знаний. При её изучении у детей накапливаются и формируются знания о многообразии её объектов, их строении и жизнедеятельности, сезонных изменениях, природных взаимосвязях. На основе этих знаний формируются основы научного мировоззрения, развивается познавательный интерес и способности, обогащается опыт оценки поведения людей в природе, формируются умения и навыки ухода за животными и растениями, оказания им необходимой и возможной помощи, как в искусственной, так и в естественной среде обитания [2].

На основании теоретического исследования, содержания знаний о живой природе в программах начальной школы по предмету «Окружающий мир», было проведено эмпирическое исследование на базе МОУ СОШ № 31 г. Твери в ноябре-декабре 2015 г. Исследование включало 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Целью констатирующего этапа было выявление уровня сформированности знаний о живой природе у учащихся 3-го класса (8–9 лет). Для этого был разработан тест в соответствии с содержанием учебных программ и учебников по окружающему миру А.А. Плешакова (Школа России) [3], А.А. Плешакова, М.Ю. Новицкой (Перспектива) [4] и Н.Ф. Виноградовой (Начальная школа XXI века) [1]. Он включал в себя 4 блока вопросов: «Знания о природе»; «Знания о растениях»; «Знания о животных»; «Знания о взаимосвязях в природе». Анализ результатов показал, что 62% учащихся класса показали средний уровень сформированности знаний о живой природе, низкий уровень знаний был выявлен у 29% учащихся, высокий уровень – у 9% учащихся. Таким образом, проведенное тестирование показало преимущественно средний уровень сформированности знаний о живой природе у детей экспериментального класса.

Целью формирующего этапа исследования была разработка уроков, направленных на формирование знаний о живой природе у учащихся. С учетом результатов диагностики был разработан комплекс уроков по проблемным темам («Живая и неживая природа», «Грибы», «Чудо под ногами», «Мир растений», «Как живет растение», «Размножение и развитие растений», «Охрана растений», «Мир животных», «Кто что ест?», «Размножение и развитие животных», «Невидимые нити в живой природе», «Лес – волшебный дворец», «Луг – царство цветов и насекомых», «Водоём – дом из воды», «Царства живой природы» и др.), направленных на формирование знаний о живой природе с применением таких методов как, беседа, рассказ, работа с учебником и литературными произведениями (отрывок Набокова «Дети полей», отрывок из стихотворения «Осень» А.С. Пушкина), наглядные методы (картины, модели), игровые методы (кроссворд, загадки, речевые логические задачи, дидактические игры), моделирование, работа с предметами природы.

Свидетельством результативности предложенной программы по формированию у детей 3-го класса знаний о живой природе стало контрольное исследование, проведенное с целью отслеживания динамики изменения уровней сформированности знаний о живой природе по итогам реализации разработанной программы. Сравнительный анализ показал, что по результатам проведенного формирующего этапа исследования уровень сформированности знаний о живой природе у учащихся стал выше: количество детей с высоким уровнем увеличилось на 62%. Важно отметить, что итогом проведенного исследования стало снижение до 5% количество детей с низким уровнем сформированности знаний о живой природе по сравнению с изначальным (29%). Таким образом, разработанная нами программа формирования знаний о живой природе для учащихся 3-го класса, включенная в программу начальной школы, дала положительные результаты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виноградова Н.Ф. Окружающий мир: программа: 1-4 классы. М.: Вентана-Граф, 2012. 192 с.
2. Иванова Т.С. Экологическое образование и воспитание в начальной школе. СПб., 2003. 55 с.
3. Плешаков А.А. Окружающий мир. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1–4 классы: пособие для учителей общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2014. 205 с.
4. Плешаков А.А., Новицкая М.Ю. Окружающий мир. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Перспектива». 1–4 классы: пособие для учителей общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2015. 192 с.

ОПЫТЫ И НАБЛЮДЕНИЯ ПО ИЗУЧЕНИЮ ПРИРОДЫ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

А.И. Арсеньева, IV курс очной формы обучения,
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – канд хим. наук, доц. Ю.А. Малышева

Предмет «Окружающий мир» в начальной школе – сложный, но очень интересный и важный для формирования личности младшего школьника. Изучение природы, которое проводится в его рамках, способствует формированию

у детей познавательного интереса к природе, развивает наблюдательность, воспитывает уважительное отношение к природе и окружающему миру. И для того, чтобы интерес к предмету не угас, необходимо сделать урок занимательным, творческим. Здесь на помощь приходят практические методы, позволяющие формировать и развивать у учащихся учебно-познавательные, информационные, коммуникативные и общекультурные компетенции.

Практические методы ценны тем, что позволяют включить детей в активную познавательную деятельность, дают знания через деятельность. К этой группе методов относятся опыты и наблюдения. Опыт – это выявление свойств исследуемых объектов в специально созданных для этого условиях. опыты позволяют реализовать исследовательский подход в обучении, формировать универсальные учебные действия, исследовательские умения. Наблюдение – непосредственное восприятие объекта изучения, процесса или явления. Чаще всего дети в начальной школе на занятиях по окружающему миру проводят наблюдения за погодой, сезонными изменениями в неживой и живой природе. Результаты таких наблюдений удобно фиксировать рисунками или условными обозначениями в специальных календарях наблюдений или дневниках наблюдений. Применение опытов и наблюдений на уроках окружающего мира развивает у учащихся наблюдательность, мыслительную деятельность, память, способствует формированию эстетического восприятия природы и развитию этических чувств. Ознакомление с природой путем использования практических методов в обучении приносит положительные результаты в формировании экологической культуры ребенка.

Благоприятствуют эффективному применению опытов и наблюдений в процессе формирования знаний о природе такие психолого-педагогические особенности младших школьников, как развитие психических процессов непосредственного познания окружающего мира – ощущений и восприятий, произвольного внимания. Начало обучения в школе стимулирует их дальнейшее развитие. Все новое, неожиданное, яркое, интересное привлекает внимание учеников само собой, без всяких усилий с их стороны.

Анализ программ по предмету «Окружающий мир» [1, 2, 3] показывает, что в них предусмотрено широкое использование практических методов: опытов, наблюдений, экскурсий и др. Учащиеся с помощью опытов и наблюдений могут наглядно видеть особенности природы. Они сами проводят опыты и наблюдают за происходящим. Детям проще закрепить свои знания, умения и навыки на практике, нежели просто заучить.

На основании теоретического исследования нами было проведено эмпирическое исследование на базе МОУ СОШ № 31 г. Твери в ноябре-декабре 2015 года. Целью констатирующего этапа исследования было выявление уровня сформированности знаний о живой природе у учащихся 3-го класса. Для этого был разработан тест в соответствии с содержанием учебной программы и учебников по окружающему миру А.А. Плешакова, М.Ю. Новицкой («Перспектива») [3]. Он включал в себя 4 блока: «Живая и неживая природа»; «Растения»; «Животные»; «Человек». Анализ результатов показал, что 77% учащихся клас-

са показали средний уровень сформированности знаний о природе, низкий уровень знаний был выявлен у 11,5% учащихся, высокий уровень – у 11,5% учащихся. Таким образом, проведенное тестирование показало преимущественно средний уровень сформированности знаний о живой природе у детей экспериментального класса.

Целью формирующего этапа исследования была разработка уроков, направленных на формирование знаний о природе посредством опытов и наблюдений на уроке окружающего мира. С учетом результатов диагностики был разработан комплекс уроков по проблемным темам («Живая и неживая природа», «Мир растений», «Размножение и развитие растений», «Мир животных», «Размножение и развитие животных», «человек» и др.), направленных на формирование знаний о живой природе с применением опытов и наблюдений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов, А.С. Раутиан, С.В. Тырин. Программа «Окружающий мир». URL: <http://school2100.com/uroki/elementary/okrmir.php>. (дата обращения: 8.02.2016).
2. Плешаков А. А. Окружающий мир. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1–4 классы: пособие для учителей общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2014. 205 с.
3. Плешаков А.А., Новицкая М.Ю. Окружающий мир. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Перспектива». 1-4 классы: пособие для учителей общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2015. 192с.

ПРЕОДОЛЕНИЕ НЕГАТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К НЕКОТОРЫМ ЖИВЫМ ОРГАНИЗМАМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Х.М. Мамсурова, IV курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – канд. биол. наук, доц. С.А. Саакян

Важнейшим способом преодоления экологического кризиса на нашей планете является экологическое образование населения. Целью экологического образования является формирование экологической культуры [1]. Экологическая культура включает в себя следующие компоненты: экологические знания и умения; экологическое мышление, сознание, убеждение, мировоззрение; ценностные ориентации, отношения; экологически оправданное поведение. Все эти компоненты неразрывно связаны и взаимодополняют друг друга. Так, например, экологические знания, получаемые детьми обеспечивают развитие всех остальных компонентов экологической культуры: способствуют формированию экологического мышления, ценностного отношения, экологически оправданного поведения. Одной из проблем экологического образования является формирование экологических отношений. Затрудняет процесс формирования экологических отношений то, что у детей уже в первые годы жизни формируется негативное отношение к некоторым объектам природы – к некоторым животным, растениям и грибам. Такие отношения зачастую сохраняются на всю жизнь. Одной из причин такого отношения является инстинктивный страх перед хищными животными, перед растениями, которые могут причинить боль и другие неприятности. Другая причина заключается в том, что животные, к которым у

детей есть негативное отношение, являются отрицательными персонажами в сказках, рассказах, мультфильмах и т.д.

При изучении различных предметов в начальной школе может формироваться положительное или отрицательное отношение к живым организмам. Положительные отношения формируются, прежде всего, на уроках окружающего мира, где дети осознают целостность природы, взаимосвязи и взаимозависимости отдельных природных объектов. Материал экологического содержания в настоящее время включён и в другие предметы начальной школы: в литературное чтение, математику, русский язык. Экологический материал в учебниках и рабочих тетрадях по этим предметам, как правило, способствует формированию положительного отношения к природе. Например, в учебнике Т.Г. Рамзаевой по русскому языку для 4 класса при изучении темы «Глагол» в упражнении рассказывается как большая бурая медведица нежно заботится о своих медвежатах, купает их в речке [3, с. 29]. Подобное задание помогает формировать положительное отношение к медведям. Однако, в учебнике того же автора для 3 класса, встречаются задания, которые могут формировать и негативные чувства к природным объектам, например, к волку. Так, детям предлагается задание, в котором нужно определить род каждого из слов в таком предложении: «Хитрость лисы видна в её острой длинной мордочке, злобность волка – в его хищно оскаленной пасти» [2, с. 43]. Таким образом, в данном случае животные наделены отрицательными качествами, которые в действительности могут быть присущи только человеку.

Преодолению негативных отношений младших школьников к некоторым организмам и было посвящено эмпирическое исследование, проведённое на базе ГБОУ гимназии «Марем» города Магас респ. Ингушетия в 3 классе. В исследовании участвовало 25 учащихся. Исследование состояло из трёх этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Целью констатирующего этапа было определение перечня живых организмов, к которым младшие школьники относятся негативно и выяснение причины такого отношения. Для этого была проведена беседа с детьми. Беседа включала 10 вопросов и проводилась индивидуально с каждым ребёнком, чтобы ответы одних детей не влияли на ответы других.

На вопрос «Как ты думаешь, есть ли на свете животные плохие и хорошие?» 88% детей ответили положительно. Тех детей, которые разделили животных на плохих и хороших, мы спросили, кто из животных является плохим, а кто хорошим. Среди «хороших» животных были названы заяц, кошка, собака, слон, лев, попугай, дельфин, обезьяна, ёж, хомяк, медведь, жираф, пингвин, бабочка. К «плохим» животным дети отнесли волка, льва, тигра, змею, лису, паука, ящерицу. Большинство детей считают одних животных «хорошими» за их «доброту», «красоту», а «плохих» считают таковыми за то, что те вредят, нападают на людей, и убивают более мелких животных.

С хорошими животными имели дело 88% опрошенных детей. При этом дети за ними ухаживали, кормили. Большинство детей (76%) не имели дело с «плохими» животными, лишь некоторые видели их в зоопарке. Все дети отмечают, что эти животные им ничего плохого не делали.

84% детей считают, что «плохие» животные могут причинить вред человеку: лиса крадёт у людей запасы еды; волк и лев могут напасть на человека; пчёлы и осы могут ужалить; ядовитые змеи и пауки могут укусить и т.д.

У младших школьников сформированы отношения к животным и на основе эстетической привлекательности таких животных. 76% детей на вопрос «Бывают ли животные красивые и некрасивые, неприятные?» ответили положительно. Те дети, которые разделили животных на красивых и некрасивых, к «красивым» относят бабочку, зайца, кошку, попугая, лису, пингвина и других. Большинство детей считают таких животных красивыми из-за их яркой красивой окраски. «Некрасивыми» животными дети считают дождевого червя, змею, паука, ворону, лягушку, крота, паука и таракана. Причиной такого восприятия дети называют их цвет и «мерзкий» вид.

Почти половина учащихся (48%) не видят необходимости в существовании животных, которых они считают плохими и противными, для человека и природы: дети считают, что если такие животные исчезнут, станет лучше.

Растения и грибы большинство детей (56%) также разделяют на «хороших» и «плохих». Среди «плохих» учащиеся называли мухоморы, поганки (потому что они ядовитые), кактусы (они могут уколоть), крапиву (может обжечь руки), ядовитые лесные ягоды. Также более половины детей (52%) желали бы исчезновения таких растений и грибов, так как считают, что от этого человеку и природе будет только лучше.

Таким образом, констатирующий этап исследования показал, что у значительной части младших школьников сформировано негативное отношение к некоторым живым организмам, они не видят необходимости их существовании в природе. Дети не осознают, что природа не сможет существовать без таких организмов, входящих в естественные пищевые цепочки.

На формирующем этапе исследования была разработана и апробирована программа коррекции негативного отношения к некоторым живым организмам. Программа включала 20 занятий с такими темами как «Природа в наших ощущениях», «Мохнатая азбука», «Роль растений и животных в природе и жизни человека», «Давайте познакомимся», «Насекомые – наши меньшие братишки», «Значение ядовитых растений в природе и жизни человека», «Роль несъедобных грибов в природе», «Почему крапива жжётся?», «Экзотические животные», «Чудо в паутине» и др. Кроме того, проводился конкурс рисунков «Я хочу защитить...», аукцион стихов и загадок, написание сочинений на тему: «Я хочу защитить...».

Раскроем методические особенности некоторых уроков разработанной программы.

При проведении урока на тему «Роль растений и животных в природе и жизни человека» было важно показать значимость всех живых организмов для человека и природы в целом. С детьми проводилась беседа о том, какую роль в природе играет каждый живой организм, как на диких животных влияет хозяйственная деятельность людей. Когда люди вырубают лес или загрязняют воду в реке, они невольно губят множество животных, для которых лес и река – дом. В течение урока дети могли видеть на интерактивной доске изображения различ-

ных животных и растений, также в конце урока был показан видеоролик «Животные и люди».

При проведении экологической игры «Давайте познакомимся» использовался метод экологической идентификации. Дети выступали от имени животного или растения, к которому изначально относились негативно. При этом учащиеся осознавали сложность мира, в котором этим организмам приходится выживать, понимали, что им также грозят в природе многочисленные опасности, причём зачастую именно от человека.

На уроке по теме «Насекомые – наши меньшие братишки» с детьми проводилась беседа о том, нужны ли человеку и природе насекомые, какую пользу и вред они могут принести. Также детям было предложено описать насекомое, которое было представлено на слайде, составить о нём небольшой рассказ. Во время урока использовался приём визуализации – дети закрывали глаза, представляли, что они уменьшились в размерах до муравья и чувствуют себя беззащитными. Это способствовало развитию представления о том, что всё живое нуждается в защите и сочувствии.

На литературно-экологическом уроке «Дождевой червяк по имени Верми» учащиеся читали сказку Т.А. Шорыгиной «Дождевой червяк», где рассказывалось, как дети плохо обошлись с дождевым червём. Затем проводилось обсуждение того, что дети узнали из данной сказки. Детям было рассказано о важном значении дождевых червей для почвы и растений. Во время урока также использовался приём визуализации: дети, закрыв глаза, представляли себя дождевым червём и делились своими ощущениями.

При преодолении негативного отношения младших школьников к «некрасивым» живым организмам, было необходимо показать ребёнку, что внешний вид любого организма – это его приспособление к жизни в определённых условиях, научить видеть красоту как проявление целесообразности, понимать необходимость существования любого организма независимо от наших симпатий и антипатий.

Дети получили представление о том, что в бережном отношении нуждаются все организмы без исключения, вне зависимости от степени опасности или полезности для человека. Не обязательно любить все живые организмы, но уважать все формы проявления жизни необходимо.

На контрольном этапе исследования проводилась повторная диагностика с целью выяснить, как изменилось отношение детей к организмам, к которым отношение было изначально негативным.

Диагностика показала, что абсолютно все учащиеся перестали делить организмы на «хороших» и «плохих». Анализ полученных результатов позволяет говорить об эффективности разработанной нами программы по преодолению негативного отношения к некоторым живым организмам у младших школьников.

Оценочные суждения по отношению к природным объектам следует исключить из природоведческого образования. С точки зрения экоцентризма живые организмы не могут быть хорошими или плохими, полезными или вредными, красивыми или некрасивыми. Природа признаётся самоценной, все орга-

низмы имеют право на существование, каждый из них имеет своё значение в природе. Осознание этого детьми будет способствовать достижению цели экологического образования – формированию экологической культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зверев И.Д., Суравегина И.Т. Экологическое образование школьников. М.: Педагогика, 1983. 157с.
2. Рамзаева Т.Г. Русский Язык. 3 класс. В 2 ч. Ч. 1. 11-е изд. М.: Дрофа, 2006. 141 с.
3. Рамзаева Т.Г. Русский Язык. 4 класс. В 2 ч. Ч. 1. 11-е изд. М.: Дрофа, 2007. 157 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПРИРОДОВЕДЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Н.А. Скрогленко, IV курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. биол. наук, доц. В.Г. Малышева

Осложнение экологической ситуации в стране ставит перед образованием задачу активной просветительской работы по формированию у населения экологического сознания и культуры природопользования. Данная работа должна начинаться уже в детском саду. Дошкольное детство – начальный этап формирования личности человека, его ценностной ориентации в находящемся вокруг мире. В данный период закладывается положительное отношение к природе, к себе и к находящимся вокруг людям.

Экологическое воспитание – это целенаправленная систематическая педагогическая деятельность, направленная на развитие экологической образованности и воспитанности детей; накопление экологических знаний, формирование умений и навыков деятельности в природе, пробуждение высоких нравственно-эстетических чувств, приобретение высоконравственных личностных качеств и твердой воли в осуществлении природоохранительной работы [Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М, 1999].

Эту задачу можно решить с помощью использования в процессе воспитания природоведческой литературы. Работа с литературой – одна из главных проблем современного периода, так как это один из способов познания мира, который из-за внедрения информационных технологий, отходит на второй план. Дети все меньше интересуются книгами и все больше предпочитают гаджеты. Но именно литература способствует интеллектуальному развитию ребенка, развитию речи, позволяет видеть целостность мира и устанавливать причинно-следственные связи. Неоценима роль книги в формировании нравственных качеств детей.

Мир природы скрывает в себе огромные возможности для многостороннего развития детей. Продуманная организация обучения, прогулок, специальных наблюдений развивает мышление, способность созидать и ощущать многообразие явлений природы, замечать изменения окружающего мира. Раздумывая о природе ребенок обогащает собственные знания, ощущения, у него создается верное отношение к живому, желание наблюдать, а не рушить.

Было проведено эмпирическое исследование, которое включало в себя констатирующий и формирующий этапы. Оно проходило в МДОУ детский сад № 27 (Дошкольное отделение СОШ №21) г. Твери, в средней группе детского сада. В исследовании принимало участие 10 детей в возрасте 4-5 лет.

На констатирующем этапе была проведена диагностика уровней сформированности экологических знаний и отношения к природе детей среднего дошкольного возраста О.А. Соломенниковой.

Анализ результатов исследования показал, что большинство детей (60%) имеют средний уровень знаний о животных и 20% – высокий уровень. 50% детей показали средний уровень знаний 40% – низкий, и только 10% детей – высокий уровень о растениях. На таком же уровне сформированы знания у детей о неживой природе и временах года. Анализ результатов исследования по выявлению отношения детей к природе показал, что 60% детей имеют средний уровень отношения, 20% – высокий, 20% – низкий. Обобщив результаты исследования по всем вопросам анкеты, мы определили, что 60% детей имеют средний уровень экологической воспитанности, 20% – высокий и 20% – низкий.

На основе теоретического исследования и результатов констатирующего этапа был разработан комплекс занятий в детском саду с использованием природоведческой литературы, направленных на экологическое воспитание детей среднего дошкольного возраста. В работе с детьми использовались различные методы и приемы организации работы: на занятиях, прогулках, в форме чтения, беседы, рассказа, наблюдения.

На формирующем этапе исследования с целью повышения уровня экологической воспитанности детей читались произведения о природе И. Соколова-Микитова, Г. Скребницкого, Ю. Дмитриева, Б. Житкова, Е. Чарушина, В. Бианки, М. Пришвина, Н. Сладкова и др. Например, книги И. Соколова-Микитова «Звуки земли», «Лето в лесу» знакомят детей с жизнью птиц и зверей. Книги Г. Скребницкого «Прирученные дикари» и Ю. Дмитриева «Большая книга леса» и «Неведомые тропы» раскрывают жизнь лесных обитателей. Произведения Ю. Дмитриева «Зеленый патруль» и М. Пришвина «Охота за бабочками» и «Лесной доктор», В. Бианки «Теремок» знакомят детей с взаимосвязями в природе.

В ходе совместной работы дети получали представления об окружающем мире (богатство и разнообразие живой и неживой природы; различные классификации представителей растительного и животного мира, элементарные связи и зависимости); об осторожности поведения на природе; об уважительном, заботливом и ответственном отношении к природе.

ВЫЯВЛЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ЗДОРОВЬЮ И ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

А.Ю. Иванова, IV курс очной формы обучения,
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – канд. биол. наук, доц. В.Г. Малышева

По данным статистики в последние годы происходит резкое ухудшение здоровья детей: увеличение хронических заболеваний, сокращение числа здо-

ровых выпускников по окончании школы. Ученые отмечают, что первый скачок в увеличении ребят, страдающих хроническими заболеваниями, происходит в возрасте 7–10 лет. [1, с. 93] Поэтому важно уже в младшем возрасте детей формировать правильное отношение к своему здоровью, осознание важности сохранения и укрепления здоровья, формировать культуру здорового образа жизни (далее ЗОЖ). К сожалению, маленький человек, приходящий в школу, в большинстве своем теряет здоровье за годы обучения. А нужно-то не так много, чтобы этого не было, – равнодушие со стороны взрослых, окружающих его. Как указывают Д.А. Коляда, С.В. Савинова, Т.Н. Коровина (2013), за 3–4 года начальной школы мы вполне можем помочь ребенку осознать важность здоровья в его жизни и научить следить за ним, ведь «именно в школьный период формируется здоровье человека на всю последующую жизнь», – это подчеркивает Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». [2, с. 3].

Мы поставили задачу выявить отношение к здоровью и здоровому образу жизни учащихся 3 «В» класса МБОУ СОШ №34 г. Твери в количестве 21 человек, в т.ч. 10 девочек и 11 мальчиков. Для выявления ценностных ориентаций учащихся была использована методика С. Дерябо и В. Ясвина. [3, с. 9] Учащимся предлагались карточки с перечнем десяти ценностей, которые необходимо было расположить в порядке от наиболее до наименее значимых. Ценности, занимающие первые три места, являются на данный момент наиболее важными в их жизни, три последних – наименее важными. Объявления «истинной» цели исследования не было, поскольку иначе результаты могли бы оказаться завышенными.

Результаты исследования показали, что для детей самыми важными жизненными ценностями являются учеба и семья, так как учебу на первое место поставили 33% учащихся, а семью – 29% учащихся. 19% учащихся считают друзей самой важной жизненной ценностью. Здоровье и ЗОЖ считают самой важной жизненной ценностью лишь 3 учащихся класса. Есть и такие учащиеся, которые на первое место поставили деньги и развлечения – по 5 % учащихся. Самыми главными ценностями на втором месте для детей являются: друзья – 38%, семья – 29%, развлечения – 14%. Здоровье и ЗОЖ на второе место поставили 10 % учащихся. По 5% учащихся на второе место поставили такие ценности, как учебу и хорошие вещи. На третьем месте ценности расположились следующим образом: в равном процентном соотношении оказались такие ценности, как здоровье и ЗОЖ, и спорт – 24%. Также на третье место поставили семью – 19%, природу – 14%, друзей – 10%, учебу и деньги – по 5%. Менее значимые ценности для детей – это развлечения – 29%, деньги – 24%, хорошие вещи – 19%. Одинаковое количество учащихся ответили, что друзья и учеба являются наименее важными для них ценностями – по 14%. Был и такой ребенок, который отметил в качестве наименее важной ценности природу – 5%. Наименее важными ценностями на втором месте для учащихся являются спорт, развлечения, хорошие вещи, которые оказались в равном процентном соотношении – по 19%, книги – 14%, семья, природа, деньги – по 10%. На третьем месте в наименее важных жизненных ценностях большинство учащихся выбрало деньги – 29%, книги – 24% учащихся, спорт – 14%. По одному ученику

поставили на третье место такие ценности, как учеба и природа, здоровье и ЗОЖ, развлечения и хорошие вещи.

На основании проведенного исследования были выявлены уровни отношения учащихся к ценности «Здоровье и ЗОЖ». Анализ результатов проведенного исследования показал, что 81 % учащихся имеют нейтральное отношение к ценностям «здоровье и здоровый образ жизни», а 19% показали положительное отношение. По результатам исследования можно сделать вывод, что в данном классе требуется работа по повышению ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни, ведь именно отношение ребенка к своему здоровью является фундаментом, на котором можно будет выстроить здание потребности в здоровом образе жизни. Любой учитель может использовать такую анкету для выявления места здоровья в системе ценностных ориентаций младших школьников. В результатах анкетирования будет заинтересован не только учитель, но и родители, как участники процесса формирования культуры ЗОЖ своего ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Елизарова Л.Н., Чирихин С.Н. Оздоровительная работа в начальной школе. // Начальная школа. 2000. №9. С. 93–97.
2. Коляда Д.А., Коровина Т.Н., Савинова С.В. Комплексная программа по сохранению и укреплению здоровья младших школьников. Волгоград: Учитель. 2012. 324 с.
3. Дерябо С., Ясвин В. Отношение к здоровью и к здоровому образу жизни: методика измерения // Директор школы. 1999. №2 С. 7–16.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

К.Д. Некрасова, IV курс очной формы обучения ИПО
Научный руководитель — канд. биол. наук, доц. О.О. Копкарева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Здоровье – один из важнейших компонентов человеческого счастья и одно из ведущих условий успешного социального и экономического развития. За последние годы все чаще поднимается вопрос о здоровье нации, особую тревогу вызывает состояние здоровья молодежи, детей и подростков. Совершенно здоровых, гармонично развитых детей не более 2–3%. Еще 14–15% детей практически здоровы, а у 35–40% имеются различные хронические заболевания [1].

Именно поэтому одной из главных задач современной школы является воспитание здоровой личности, ориентированной на здоровый образ жизни, организация такого образовательного и воспитательного процесса, который не навредит здоровью ребенка [2]. Отсутствие у школьников знаний о здоровом образе жизни, пренебрежительное отношения к своему здоровью и здоровью окружающих является важной и актуальной проблемой на сегодняшний день.

Так как можно сформировать у детей знания о своем здоровье и научить их ценить его? Сделать это возможно через образовательный процесс, включающий уроки с разнообразными приемами, методами, ориентированными на младших школьников. Одним из самых эффективных видов деятельности, позволяющих как можно дольше сохранять продуктивную работоспособность ре-

бенка, является дидактическая игра. Благодаря использованию таких игр, можно добиться более прочных и осознанных знаний, умений и навыков в формировании представлений школьников о здоровом образе жизни.

Целью нашего исследования было изучить уровни сформированности знаний о здоровом образе жизни у детей младшего школьного возраста и разработать систему уроков с использованием дидактических игр.

Исследование проводилось на базе МОУ СОШ №39 в 3 «А» классе (28 человек), занимающимся по образовательной программе «Школа России». Данная программа ориентирована на формирование здоровой нации. Но в учебниках по окружающему миру темам здоровья и здорового образа жизни отведено немного часов. После ознакомления с учебной программой по окружающему миру был составлен тест, целью которого было изучение уровней сформированности знаний детей о здоровом образе жизни. Тест состоял из 3 блоков вопросов: I блок включал вопросы о здоровье и здоровом образе жизни; II блок – вопросы о составляющих здорового образа жизни; III блок – оценивалось отношение к своему здоровью.

Анализ результатов теста показал, что у 25% детей сформирован высокий уровень знаний о здоровом образе жизни, у 18% сформирован средний уровень представлений о здоровье и здоровом образе жизни и низкий уровень показали 57% школьников. В общей сложности количество детей, имеющих высокий и средний уровень знаний о здоровом образе жизни, оказалось меньше, чем детей с низким уровнем сформированности знаний.

На формирующем этапе эмпирического исследования была разработана программа по формированию знаний о здоровом образе жизни на уроках по окружающему миру посредством дидактических игр. Программа включает в себя цикл занятий с использованием дидактических игр: «Я думаю, что здоровье – это», «чтобы быть здоровым, я буду...», «Связь слов», «Мой день», «Правильный рассказ», «Физкультпривет», «Активный отдых», «Пишущая машинка» и др. Целью дидактических игр было формирование у детей знаний о здоровом образе жизни и его составляющих, формирование представление о пагубном воздействии курения, алкоголя, влиянии наркотиков на организм человека, формирование ценностного отношения к своему здоровью, формирование знаний о правильном рационе, об активном отдыхе и других составляющих здорового образа жизни т.д.

Для определения эффективности проделанной работы по формированию знаний о здоровом образе жизни посредством дидактических игр на контрольном этапе было проведено повторное тестирование. Результаты показали, что 53% детей имеют высокий уровень сформированности знаний о здоровом образе жизни, у 27% сформирован средний уровень знаний, низкий уровень отмечен у 20% школьников. В общей сложности детей имеющих высокий и средний уровень знаний здорового образа жизни оказалось больше, чем детей с низким уровнем знаний.

Таким образом, полученные результаты доказывают эффективность разработанной программы по формированию знаний о здоровом образе жизни у младших школьников с использованием дидактических игр.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Москвитина А. Здоровье младшего школьника // Угол зрения. 2012. № 44.
2. Науменко Ю.В. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе: метод. пособие. М.: Глобус, 2010, 256 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БЕЗОПАСНОМ ПОВЕДЕНИИ НА ДОРОГЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ПРАВИЛАМИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ

М.В. Шевлякова, IV курс очной формы обучения ИПО
Научный руководитель – канд. биол. наук, доц. О.О. Копкарева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Дорожно-транспортный травматизм является одной из актуальных проблем общества. Дети дошкольного возраста, наряду со взрослыми, также являются участниками дорожного движения. Ежегодно на дорогах нашей страны происходят сотни дорожно-транспортных происшествий, в которых десятки детей погибают, сотни получают травмы. Именно поэтому формирование представлений у детей о безопасном поведении на дороге должно начинаться с раннего возраста. Для того чтобы эта работа была наиболее эффективной, необходим поиск новых путей и способов формирования представлений о правилах дорожного движения у детей дошкольного возраста. Главной целью работы по профилактике травматизма является формирование у детей навыков осознанного безопасного поведения на дорогах. Работа по овладению представлениями о безопасном поведении должна проводиться планомерно и систематически.

На базе начальной общеобразовательной школы д. Корыхново Бологовского района Тверской области было проведено эмпирическое исследование при участии 10 дошкольников старшей группы (5–6 лет). На констатирующем этапе исследования была разработана анкета из трех блоков вопросов о правилах дорожного движения, о транспорте, о дорожных знаках. Много затруднений вызвали вопросы о знаках дорожного движения, о месте и правилах перехода проезжей части, о транспорте, о регулировании дороги. Простыми оказались для детей вопросы о работе светофора. По результатам исследования у 20% детей был выявлен высокий, у 50% – средний и у 30% детей – низкий уровень сформированности представлений о правилах дорожного движения.

Проанализировав различные программы по формированию представлений о безопасном поведении на дороге для дошкольников («Азбука поведения на дороге», «Программа обучения дошкольников безопасному поведению на дорогах города», «Три сигнала светофора») и опираясь на результаты констатирующего этапа исследования, была разработана программа по формированию представлений о правилах дорожного движения и развитие потребности у детей их соблюдения. Главной ее особенностью является использование различных форм организации деятельности детей. При составлении программы нами учитывались психолого-педагогические особенности детей старшего дошкольного возраста (преобладание наглядно-образного мышления, наличие большого познавательного интереса, быстрая утомляемость и слабость распределения и переключения внимания). В работе с детьми воспитатель использует непосред-

венную образовательную деятельность по темам «Я – пешеход», «Знаки дорожного движения», «Светофор», «Знакомство с городским транспортом» и др. При помощи разнообразных методов работы (наглядных, практических, игровых, словесных) детей знакомили с правилами дорожного движения, с элементами безопасности жизнедеятельности на дороге. При участии инспектора ГИБДД были проведены экскурсии «Улицы нашего города», где детей знакомили с близлежащими к детскому саду улицами, с элементами проезжей части, пешеходными переходами, с участниками движения, знаками дорожного движения, наблюдали за действиями пешеходов, проигрывались различные ситуации, связанные с безопасным поведением на улице. Во время спортивных праздников («Внимание, пешеход!» и «Переходим дорогу правильно» и др.) дети не только получали новые представления о поведении на дороге, развивали сообразительность, мышление, чувства коллективизма, развивали быстроту и сообразительность – качества, необходимые для ориентации в дорожно-транспортной среде. Учитывая, что игровая деятельность детей этого возраста является ведущей, активно проводились подвижные и сюжетно-ролевые игры («Внимание, пешеход», «Стоп», «Шоферы»), эстафеты. Они позволяли оценить, насколько в практической деятельности ребенок может использовать данные представления. По соответствующим темам занятий была подобрана художественная литература (стихотворения С. Михалкова «Скверная история», «Моя улица», В. Лебедева-Кумача «Про умных зверюшек», Л. Луценко «Светофор» и т.д.), после прочтения которой были проведены беседы с детьми. К работе были привлечены и родители, которые вместе с детьми участвовали в спортивно-познавательной игре «Вместе весело шагаем, про светофор не забываем!». Активно использовались мультимедийные средства, с помощью которых дети закрепляли полученные представления о правилах дорожного движения (мультфильмы, фильм «Азбука города»).

На контрольном этапе большинство детей правильно ответили практически на все вопросы. По итогам диагностического исследования детей с низким уровнем сформированности представлений не оказалось, у 40% детей отмечен высокий, а у 60 % – средний уровень представлений о безопасном поведении на дороге и правилах дорожного движения. Таким образом, разработанная нами программа формирующего этапа оказалась эффективной. После ее реализации дети старшего дошкольного возраста показали более глубокие представления о безопасном поведении на дороге и правилах дорожного движения.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРАВИЛЬНОЙ ОСАНКЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ

И.А. Ерёмкина, IV курс очной формы обучения ИПО
Научный руководитель – канд. биол. наук, доц. О.О. Копкарева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Дефицит двигательной активности, связанный с малоподвижным образом жизни, длительным сидением за столом, компьютером, телевизором, наносит

большой вред здоровью детей, особенно функциональному состоянию опорно-двигательного аппарата. Почти у половины обследуемых детей (43%) дошкольного возраста диагностируются различные виды нарушений осанки (сколиозы, патологические лордозы, кифозы), плоскостопие (см. Пологлазкова И.В. «Формирование правильной осанки у детей дошкольного возраста: традиции и новации» [Электронный ресурс]: URL: edu.rybadm.ru. Дата обращения 23.05.2015). В этот возрастной период у детей нужно начинать формировать осознанное желание поддерживать и укреплять свое здоровье, развивать интерес к здоровому образу жизни, представление о правильной, красивой осанке. От здоровой, правильной осанки зависит работа не только опорно-двигательного аппарата, но и головного мозга, дыхательной и сердечно-сосудистой систем организма. Необходимость данной работы связана еще и с тем, что на данном возрастном этапе происходит формирование всех функциональных систем организма. Поэтому поиск эффективных приемов и методов формирования представлений о правильной осанке является особенно актуальным.

На основании теоретического обзора литературы и анализа программы работы детского сада было проведено эмпирическое исследование, которое включало в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Оно проходило в дошкольной образовательной организации № 3 «Светлячок» г. Твери, в подготовительной группе детского сада. В исследовании принимало участие 15 детей в возрасте 6 лет.

На констатирующем этапе было проведено анкетирование, которое включало вопросы о здоровом образе жизни, правильной позе и значении физической культуры для развития организма. По результатам анкетирования оказалось, что больше половины детей имеют низкий уровень сформированности представлений о здоровом образе жизни и о правильной осанке (51%). У 15% детей выявлен высокий уровень, у 34% детей – средний уровень.

С учетом результатов констатирующего этапа была разработана система мероприятий по формированию представлений о правильной осанке у детей старшего дошкольного возраста. В работе с детьми использовались различные методы и приемы организации их деятельности. В непосредственном образовательном процессе дети получали представления о строении своего организма, костной, мышечной системах и их функциях, о бережном отношении к здоровью, о значении двигательной активности и физической культуры для формирования красивого тела, стремились выработать у детей положительное отношение к занятиям физической культурой (беседы «Что такое осанка», «Красивая осанка» «Как правильно сидеть?», «Скажи, как правильно»).

В ходе театрализованной деятельности при участии сказочного героя Бабы-Яги проходило знакомство с позвоночником. В игровой форме проходили занятия, в которых закреплялись представления о положении тела стоя, сидя за столом, дети учились красиво двигаться, владеть своим телом и формировать красивую осанку. В конкретных ситуациях дети учились анализировать, сравнивать, находить ошибки своих друзей. На прогулках и занятиях физической культурой детям рассказывалось о пользе движений, занятий физической культурой, об укреплении и развитии мышц и поддержании правильного положения

тела. В ходе продуктивной деятельности дети лепили человечков в разных позах (сидении, стоя, лежа), а во время рисования «Мама, папа я и бабушка» дети стремились рассказать о том, как кто сидит, ходит, стоит.

По результатам анкетирования на контрольном этапе эмпирического исследования у 60% детей отмечен высокий уровень сформированности представлений, 27% детей имеют средний уровень и только у 13% детей остался низкий уровень сформированности представлений.

Положительная динамика результатов позволяет судить об эффективности предложенной системы мероприятий. Формирование представлений о правильной осанке является первым этапом работы по развитию навыка правильной осанки у детей. Сформировать правильную осанку необходимо в дошкольном возрасте, для этого предлагается постоянная совместная работа воспитателя ДОО и родителей.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ

О.А. Савицкая, IV курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – канд. биол. наук, доц. С.А. Саакян

В настоящее время перед человечеством стоят серьёзные экологические проблемы: вымирание многих видов растений и животных, загрязнение почв, воздуха, водоёмов, озоновые дыры, сохранение генофонда и др. Основной причиной возникновения экологических проблем является необдуманная, нерациональная деятельность человека. Именно поэтому в современных условиях экологическая грамотность приобретает первостепенное значение, человечество уже не может развиваться без экологической ориентации во всех сферах жизни. Перед учителями стоит задача экологического образования и воспитания, формирование правильного отношения детей к природе, а начинать следует с обучающихся младшего школьного возраста. Основой экологического образования являются экологические знания. Эти знания составляют не только экологическую культуру человека, но и определяют нравственное развитие ребёнка, что в совокупности обеспечивает развитие полноценной личности. «Если душа здорова, если она спокойна, степенна и воздержана, то и ум будет ясным и трезвым...» – провозглашал философ Л.Сенека, подтверждая, взаимосвязь умственного и нравственного развития [1].

Для наиболее эффективного экологического образования учитель использует различные методы и приёмы. Познание явлений природы невозможно представить без практических методов обучения, к которым относятся наблюдения, опыты, практические работы и моделирование. Ни один словесный метод и любой другой не даёт более полного мироощущения и понимания. Именно поэтому данные методы обучения являются эффективным инструментом для реализации содержания Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Согласно ФГОС, среди предметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования по

предметной области «Окружающий мир» определены «... осознание целостности окружающего мира, освоение основ экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы...; освоение доступных способов изучения природы и общества; развитие навыков устанавливать и выявлять причинно-следственные связи в окружающем мире» [2].

Целью исследования было повышение уровня сформированности экологических знаний младших школьников посредством использования практических методов на уроках окружающего мира. Исследование проводилось на базе МОУ СОШ №3 г. Твери в 4 классе с 20 января по 15 февраля 2015 г. В исследовании участвовал 21 обучающийся. Исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе определялся уровень сформированности экологических знаний. При этом использовался разработанный нами тест, включавший 16 вопросов. Все вопросы теста были разделены на 4 тематических блока знаний: об объектах природы, о взаимосвязях в природе, о влиянии человека на природу, о правилах поведения в природе. За каждый правильный ответ учащийся получал 1 балл. В итоге баллы суммировались. Критерием, по которому определялся уровень сформированности экологических знаний, являлось количество правильных ответов. Были выделены следующие уровни сформированности экологических знаний: 0–8 баллов – низкий уровень, 9–13 – средний, 14–16 – высокий. Анализ результатов тестирования показал, что лучше всего у детей сформированы знания о правильном поведении в природе, хуже всего – о взаимосвязях в природе. 52% школьников не смогли правильно определить, какое именно влияние оказывает человек на природу, а 48% – что не является примером выведенных людьми пород животных и сортов растений.

Подсчёт результатов, полученных на констатирующем этапе, показал, что низкий уровень сформированности экологических знаний имели 19% учащихся, средний уровень – 53%, высокий – 28% (рис.1).

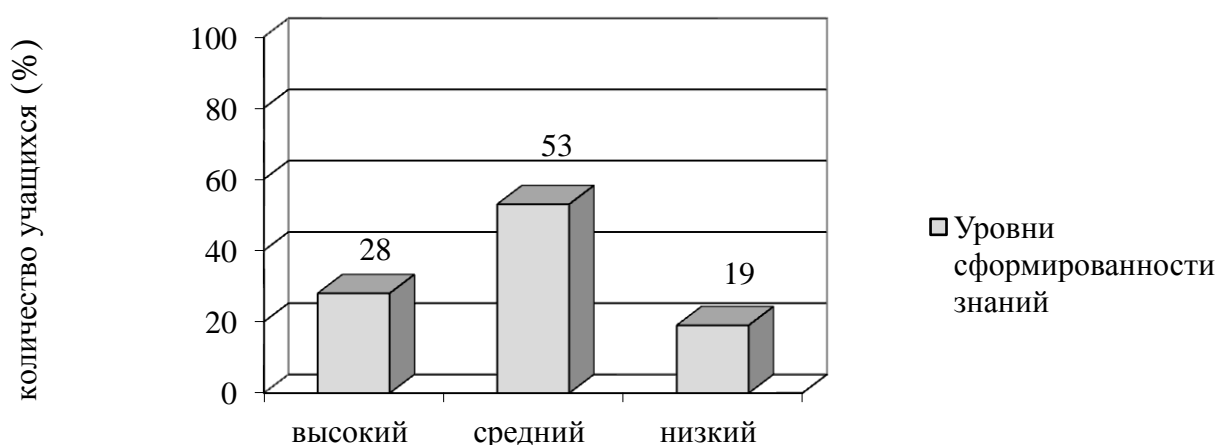


Рис. 1. Уровень сформированности экологических знаний у младших школьников на констатирующем этапе.

Исходя из полученных результатов, на формирующем этапе исследования была разработана и апробирована программа уроков по окружающему миру, на которых в качестве основных методов обучения использовались практические

методы. Программа включала 15 уроков. Рассмотрим методические особенности некоторых из них.

На уроке «Глобус – модель Земли» ведущим практическим методом являлось моделирование. На уроке была поставлена цель: сформировать у учащихся представление о шарообразной форме Земли и научить пользоваться глобусом. Детям предлагалось самостоятельно создать глобус с помощью пластилина. Условия конструирования модели Земли фиксировались в специальной таблице. На уроке сравнивались фотографии Земли 1961 и 2016 гг. При этом учащиеся знакомились с экологической проблемой космического мусора. Используя модель Земли, дети прогнозировали процесс развития данной проблемы. Таким образом, на уроке дети не только углубили знания о глобусе и научились сами создавать модель Земли, но и получили новые экологические знания о состоянии Земли.

Урок по теме «Вода и её свойства» был нацелен на актуализацию имеющихся представлений о свойствах воды и на знакомство с новыми, ранее неизвестными детям свойствами воды. Ведущими методами на уроке были опыты и наблюдения. Актуализация знаний на этом уроке происходила с помощью стихотворения, в содержании которого детям нужно было отметить «поведение» воды в разных её состояниях. Далее учащиеся были распределены на пять групп исследователей, каждая из которых проводила опыты с целью выяснения свойства воды. Первая группа, растворяя в воде соль, сахар, соду, доказывала, что вода является хорошим растворителем. Вторая группа переливала воду в различные сосуды, выявляя такое свойство воды, как текучесть. Третья группа определяла, имеет ли вода вкус и запах. Четвертая – определяла, какую форму имеет вода, также переливая её в различные ёмкости. Пятая группа фильтровала загрязнённую воду. Результаты опытов дети записывали в протокол. Затем, каждая группа устно описывала ход опытов и делала выводы. В ходе урока поднималась проблема загрязнения воды и использования свойств воды в хозяйственной деятельности человека.

Целью урока «Открытие невидимого мира» было формирование у учащихся представления о развитии науки, как был изобретён первый микроскоп; знакомство детей с устройством микроскопа, с разнообразием наблюдаемых микроорганизмов. На уроке дети знакомились с различными микроорганизмами и их ролью в природе. В ходе выполнения лабораторной работы учащиеся записывали свои наблюдения.

На контрольном этапе исследования вновь проводилось тестирование, чтобы выяснить, изменился ли у учащихся уровень сформированности экологических знаний. Лучше всего на контрольном этапе оказались сформированы знания об объектах природы: более 80% учащихся дали верные ответы на все вопросы соответствующего блока. Наибольшие затруднения по-прежнему вызывали вопросы о взаимосвязях в природе. Так, 43% учащихся не смогли ответить на вопрос, в котором нужно было дать название термина «экосистема» по определению. Самым трудным в тесте оказался вопрос о том, какие экологические проблемы появились в степи по вине человека – на вопрос неверно ответили 52% учащихся.

Тестирование, проведённое на контрольном этапе, показало, что 52% учащихся имеют средний уровень сформированности экологических знаний, а 48% – высокий. Школьников с низким уровнем сформированности экологических знаний не оказалось (рис. 2).

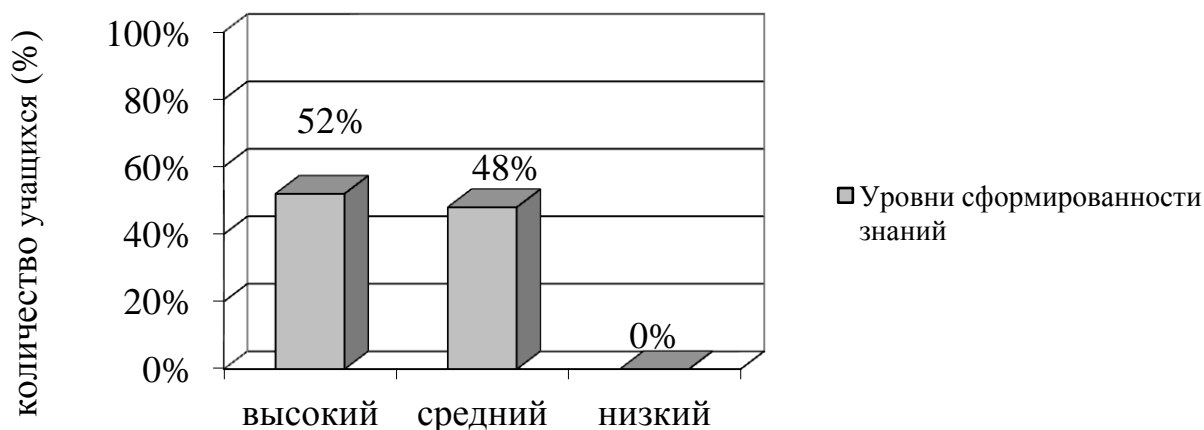


Рис. 2. Уровень сформированности экологических знаний у младших школьников на контрольном этапе.

Полученные результаты свидетельствуют об эффективности использования практических методов, которые способствуют существенному повышению уровня сформированности экологических знаний у младших школьников. Использовать практические методы можно на любом уроке окружающего мира. Также при изучении самых разнообразных тем можно формировать экологические знания. В связи с этим для достижения цели экологического образования следует больше внимания уделять именно практическим методам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виноградова Н.Ф. Окружающий мир: Методика обучения: 1–4 классы. М., 2002. 240 с.
2. ФГОС начального общего образования. URL: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf (дата обращения: 06.03.2016).

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

АЛГЕБРАИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ В МЕТОДИКЕ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ И.И. АРГИНСКОЙ

О.С. Федоровская

МБОУ Лицей №10, г. Великие Луки Псковской области

Основой математического курса И.И. Аргинской являются следующие типические свойства системы: многогранность, процессуальность, коллизии и вариантность. Учебники по математике ориентируются на самостоятельное добывание знаний, поэтому почти не содержат образ-цов решения поставленных проблем или они возникают в заключительной части задания как возможный вариант [8, с.4].

Методика начального обучения математике И.И. Аргинской разработана для развивающей системы Л.В. Занкова и, по мнению, А.В. Белошистой, отра-

жает тенденцию раннего насыщения начального курса математики алгебраическим материалом уже с 1-го класса [9, с. 241].

В 1-м классе происходит обобщение понятия числового выражения. Обучающимся предлагается называть выражением запись, в которой числа соединены знаками действий. Знаков сравнения в выражениях нет [2, с. 20]. Процесс открытия этого знания идёт по характерным для системы этапам, отражая свойство процессуальности. Сначала нарабатывается опыт, чтобы сделать потом соответствующий вывод, одновременно повторяются и уточняются сведения из смежных областей знаний (свойство многогранности). Затем первоклассники встречаются с коллизией: почему объединены для них следующие записи, какие характерные черты они имеют? (Отсутствие знаков сравнения). Далее даётся определение и предлагается выполнить задания на отработку полученного знания: придумать и записать выражения, по-работать с выражениями, записанными выше (свойство вариативности).

На протяжении первых двух лет обучения происходит отработка правила порядка действий в выражениях с числами разных разрядов, содержащих знаки четырёх действий и скобки, а с конца третьего года обучения – и двойные (задание 416) [5, с. 79].

В 4-м классе знакомство на конкретном примере с таким понятием, как «выражение имеет смысл» – № 143 [6, с. 72]. Среди предложенных детям для анализа выражений имеется одно, не имеющее смысла, в котором имеется действие деления на нуль.

На четвёртом году обучения изучаются свойства равенств в соответствии со свойством процессуальности поэтапно [6, с. 93 и 110]. Сначала обучающиеся работают с числовыми равенствами, проверяя, действительно ли они равны, затем им предлагается прибавить \ умножить \ разделить обе части равенств на одно и то же конкретное число и убедиться, что равенства остались верными. Следующий шаг – самостоятельная формулировка вывода и проверка его с правилом в учебнике. Заключительный этап – запись в общем виде и её анализ. В дальнейшем этот материал используется для тождественного преобразования числовых выражений и при решении уравнений.

С алгебраическими понятиями числовые неравенства знакомятся в 1-м классе в № 83, школьники записывают найденные ими отношения между числами с помощью знаков $<$ и $>$ и учатся верно читать. В задании проявляются типические свойства методической системы: многогранность, когда в рамках одного задания применяются разнообразные навыки (сравнение без пересчёта, счёт предметов, сравнение по количеству, чтение и запись равенств); процессуальность в постепенном повторении пройденного и открытии нового материала; коллизий, когда дети встретились с тем фактом, что изученная ранее запись числового равенства им не подходит, так как имеется другое отношение между числами и знаки для его записи нужны другие [1].

В № 92 обучающиеся впервые сталкиваются в неравенствах с неизвестным, когда неизвестное число обозначено пустым квадратиком, а во втором полугодии первого года обучения дети встречаются с ситуацией, когда сравниваются числовое выражение и натуральное число – № 52 [2].

В 3-м классе происходит знакомство с решением неравенств с переменной величиной, с двойными неравенствами. В № 299 впервые предлагается способ решения неравенств, содержащих в левой части выражение в одно действие с переменной, – решение соответствующего уравнения и дальнейшем определении (простым подбором или путём рассуждения, основанного на взаимосвязи между компонентами действий) больше или меньше найденного корня будут решения неравенства. В задании появляется третьеклассник Ваня, который и демонстрирует этот новый для ребят способ решения [4]. Далее активно пользуются решением неравенств с помощью уравнений, например, в №№ 308, 362, 394, 396 и др. [5].

Следующей линией расширения знаний о неравенствах в 3-м классе является знакомство с двойными неравенствами, которые возникают сначала как способ более короткой записи результатов сравнения сразу трёх чисел в №№ 430, 435, а потом – (задания 451, 457) и двух чисел и переменной. Задания этого этапа подразумевают превращение двух неравенств с одинаковыми членами в одно двойное и отработку такого навыка [5].

В 4-м классе предлагается показывать решение неравенств на координатном луче (№№84, 144) [6]. В соответствии со свойством процессуальности сначала обучающиеся решают неравенства с помощью уравнений, а потом им предлагают проанализировать способ показа решения на координатном луче для неравенства вида $a+8>12$. После этого по аналогии составляются чертежи для остальных неравенств.

Понятие уравнений и решение простейших из них вводится в курс в начале второго года обучения. В № 60 первой части учебника для 2-го класса обучающимся впервые предлагают вписать в пустую клетку записи числового равенства малую латинскую букву и назвать полученную запись уравнением [3, с. 30]. На последующих уроках предлагается решать простые уравнения сначала подбором, а чуть позже — пользуясь правилом нахождения неизвестных компонентов арифметических операций. Завершается изучение темы знакомством с термином «корень уравнения»: число, которое превращает уравнение в верное равенство, называется корнем уравнения [3, с. 46]. Следует особо отметить, что во 2-м классе не предлагаются к решению уравнения, содержащие более одного действия.

В 3-ем классе постепенно подводят к осознанию необходимости выполнения пошагового упрощения предлагаемого уравнения за счёт выполнения тождественных преобразований. Основным приёмом, позволяющим достичь поставленной цели обучения, является сравнение уравнений, одно из которых для приведения к известному виду требует нахождения значения числового выражения [5].

В 4-ом классе, решая уравнения, обучающиеся пользуются связью между компонентами действий, свойствами действий и изученными свойствами равенств. В это же время предлагается решить задачу с помощью составления уравнений (№№ 228, 322, 387, 435) [7]. И, наконец, в процессе выполнения № 376 четвероклассники узнают, что означают в математике слова «решить уравнение»: значит найти его корни или установить, что корней нет [7, с. 56].

С числовыми функциями учеников знакомят на практике, сам термин не вводится. С 1-го класса они встречаются с понятием «закономерность» (без представления его в качестве термина) в заданиях вида: «Найди закономерности и назови недостающие числа».

Понятие прямой пропорциональностью раскрывается в 3-м классе при решении задачи на нахождение четвёртого пропорционального. Сначала решают такие задачи путём нахождения коэффициента пропорциональности, а вот в № 268 впервые как альтернатива предложен способ решения таких задач через свойство прямой пропорциональности. Работа по введению нового способа решения организована в несколько этапов, отражая свойство процессуальности системы. Сначала школьники самостоятельно решают предложенную задачу известным способом. Следующий шаг — анализ и обсуждение двух вариантов решения задачи, предложенных двумя мальчиками Женей и Сашей, причём решение второго содержит новый способ, который предлагается как коллизия. Заключительный пункт задания, проявляя свойство вариативности, предлагает решить аналогичную задачу разными способами [5].

В 4-м классе продолжают наблюдать различные зависимости между величинами, выраженные формулами. Задания, организованные в соответствии со всеми свойствами системы, обычно предлагают подставлять в формулы несколько конкретных значений, что предоставляет обучающимся наблюдать, как изменяется значения определяемой величины при том или ином значении аргумента.

Таким образом, в соответствии со свойством процессуальности методики открытие нового знания происходит поэтапно. В первой части задания для анализа даётся материал, некоторые компоненты которого относятся к смежным ранее изученным темам. Так проявляется свойство многогранности. Следующий этап — постановка проблемы, проявляющаяся в «хитром» вопросе. Так реализуется свойство коллизий, которое требует обобщения фактов, формулировки вывода и оформлении его в виде формулы или предложения «своего» нового способа решения задачи. Здесь работает свойство вариантности. Далее — сверка личного вывода с предлагаемым в учебнике и, если необходимо, корректировка понимания. Заключительный этап — вариативное применение вновь открытого знания на аналогичных примерах. Курс математики И.И. Аргинской, созданный в рамках развивающей системы Л.В. Занкова, посредством заданий, сконструированных особым образом, достигает главной цели системы — систематически работать над развитием каждого ученика.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аргинская И.И., Бененсон Е.П., Итина Л.С., Кормишина С.Н. Математика: Учеб. для 1 кл.: В 2 ч. Ч. 1. Самара: Учебная литература: ИД «Фёдоров», 2012. 128 с.
2. Аргинская И.И., Бененсон Е.П., Итина Л.С., Кормишина С.Н. Математика: Учеб. для 1 кл.: В 2 ч. Ч. 2. Самара: Учебная литература: ИД «Фёдоров», 2012. 128 с.
3. Аргинская И.И., Ивановская Е.И., Кормишина С.Н. Математика: Учеб. для 2 кл.: В 2 ч. Ч. 1. Самара: Учебная литература: ИД «Фёдоров», 2012. 128 с.
4. Аргинская И.И., Ивановская Е.И., Кормишина С.Н. Математика: Учеб. для 3 кл.: В 2 ч. Ч. 1. Самара: Учебная литература: ИД «Фёдоров», 2012. 128 с.

5. Аргинская И.И., Ивановская Е.И., Кормишина С.Н. Математика: Учеб. для 3 кл.: В 2 ч. Ч. 2. Самара: Учебная литература: ИД «Фёдоров», 2012. 144 с.
6. Аргинская И.И., Ивановская Е.И., Кормишина С.Н. Математика: Учеб. для 4 кл.: В 2 ч. Ч. 1. Самара: Учебная литература: ИД «Фёдоров», 2012. 144 с.
7. Аргинская И.И., Ивановская Е.И., Кормишина С.Н. Математика: Учеб. для 4 кл.: В 2 ч. Ч. 2. Самара: Учебная литература: ИД «Фёдоров», 2012. 128 с.
8. Аргинская И.И., Кормишина С.Н. Методические рекомендации к курсу «Математика». 3 кл. Самара: Учебная литература: ИД «Фёдоров», 2012. 304 с.
9. Белошистая А.В. Методика обучения математики в начальной школе: курс лекций: учеб. пособие для студ. вузов. М.: ВЛАДОС, 2007. 455 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ УРАВНЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗВИВАЮЩЕЙ СИСТЕМЕ ЗАНКОВА

А.Н. Беляева, IV курс очной формы обучения ИПО
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Журавлева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Уравнения являются одним из средств моделирования изучаемых фрагментов реальности, и знакомство с ними является существенной частью математического образования. Обучение решению уравнений младших школьников является базовым для дальнейшего расширения знаний алгебраического материала средней школы, поэтому учителям начальной школы нужно проявить особое внимание к изучению этой темы в рамках реализации принципа преемственности. Изучение уравнений в начальной школе носит пропедевтический характер. В начальной школе в процессе работы над уравнением закрепляются правила о взаимосвязи части и целого, сторон прямоугольника с его площадью, формируются вычислительные навыки и понимание связи между компонентами действий, закрепляется порядок действий и формируется умение решать текстовые задачи, идет работа над развитием правильной математической речи [2]. Начиная с 6-го класса, детей учат совершенно другому принципу решения уравнений, основанному на применении тождественных преобразований. Таким образом, необходимость переучивания приводит к тому, что решение уравнений является достаточно сложным моментом для большинства обучающихся [1]. Возникает необходимость в установлении не только того, что именно в начальной школе мешает дальнейшему успешному изучению математики, но и в нахождении методов, которые бы могли помочь ученикам начальной школы как можно лучше подготовиться к обучению в средней школе [3].

В системе развивающего обучения Л.В. Занкова знакомство с понятиями равенства, неравенства, выражения происходит в 1-м классе и активная работа с ними позволяют расширить объем этих понятий в последующих классах. Рассмотрение ситуаций, в которых неизвестен один из компонентов арифметического действия, приводит к появлению равенств с неизвестным числом – уравнение. Это уже во 2-м классе. Аналогично в 3-м классе помимо числовых неравенств появляются неравенства с переменной, а наряду с нахождением значений числовых выражений ученики находят значения буквенных выражений при заданных значениях этой переменной.

В данной программе используются следующие методы решения уравнений: способ подбора; решение уравнений на основе соотношения между частью и целым; решение уравнений на основе зависимости между компонентами действий; решение уравнений на основе знаний смысла умножения; решение уравнений способом методического приема с весами [5].

Формирование умения решать уравнения является наиболее сложным для детей младшего школьного возраста, если с простыми видами справляются, то составные уравнения вызывают наибольшие трудности. Исключением не являются и обучающиеся по программе Занкова.

Как известно из исследований Л.С. Выготского, осмысленное запоминание гораздо эффективнее, чем механическое, основанное на заучивании материала, поэтому учителя начальных классов применяют различные методы и приемы решения уравнений, выходящие за рамки общеобразовательной программы по которой они работают. Так нами были рассмотрены и описаны различные приемы формирования навыков решения уравнений Л.К. Филякиной: решение уравнений при помощи «болтушек»; составление уравнения и решение задачи по схеме; использование занимательного задания «Машинка уравнений».

В целях изучения эффективности применения методических приемов обучения решению уравнений младших школьников Л.К. Филякиной на базе МОУ Тверская гимназия №10 с ноября 2015 г. по март 2016 г. был проведен эксперимент, в котором принимали участие два класса: 3А и 3Б. Оба класса занимаются по развивающей системе Занкова. На констатирующем этапе диагностирована степень обученности учащихся по методике В.П. Симонова и соотнесена с уровнем обученности. На формирующем этапе были использованы выше перечисленные специальные методические приемы обучения решению уравнений. Такие как:

Методика «Приговорки к уравнениям»: учащиеся знакомятся с правилами, которые называются болтушки-приговорки. Когда число уменьшают, его называют уменьшаемое. От него можно что-то отнять. Число, которое вычитают, называют вычитаемое. Ищем их разницу или разность. Болтушка №1. Чтобы найти уменьшаемое, к разности прибавили вычитаемое. Болтушка №2. Чтобы найти вычитаемое, на разность уменьшаем уменьшаемое и т.д.

Методика «Составление уравнений и задач по схеме»:

Схема №1.

Всего – 20 яблоч

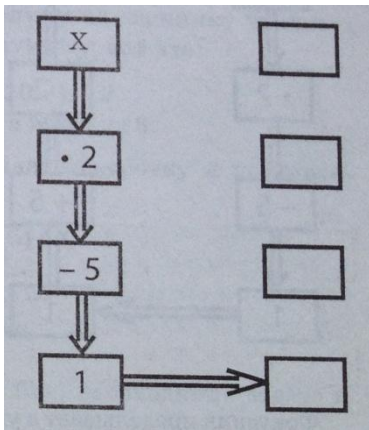
В одном пакете – 5яблоч

Пакетов – x

Задача: В каждом пакете по пять яблоч. Какое количество пакетов понадобится для 20 яблоч?

$V = O * K$, где V – всего яблоч, O – количество яблоч в одном пакете, K – количество пакетов: $20 = 5 * x$

Методика «Машинка уравнений»: (Обратные действия). Требуется загадать число, произвести с ним два действия, сказать полученное число. Нужно нарисовать на листе бумаги «машинку» и занести в нее данные.



(если лист бумаги засунуть в полиэтиленовую обложку (файл) и писать маркером, то тогда можно использовать машинку уравнений сколько угодно, стирая очередную запись одеколоном)

Итак, нужно идти по машинке вниз:

Загадали число (1-й шаг);

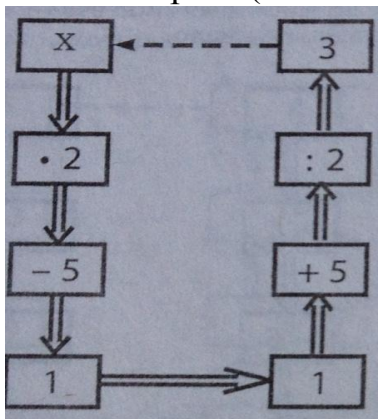
Умножили его на два (2-й шаг);

Вычли от результата 5 (3-й шаг);

Записали, что получилось, и отдали отгадывающему – фокуснику (4й шаг).

Тут-то и появляются четыре шага назад, то есть вверх по машинке уравнений. Глядя на заданные действия, фокусник проделывает действия, обратные им:

Забирает (записывает) результат в правую колонку (4-й шаг)



Прибавляет 5 (3-й шаг)

Делит на 2 (2-й шаг)

Объявляет число (1-й шаг)

Все! Ничего вне машинки писать не требуется!

Фокусник проделывает в уме обратные действия и выдает результат [4].

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика, сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов экспериментального исследования. Таким образом, по данным диаграммы (рис. 1)

можно сделать вывод, что учащиеся экспериментального класса 3-го «А» показали более высокий уровень обученности на контрольном этапе, чем на констатирующем, что свидетельствует о положительной динамике в усвоении темы «Уравнения». Следовательно, применение методических приемов при обучении решению уравнений младших школьников способствует повышению уровня обученности по теме «Уравнения».

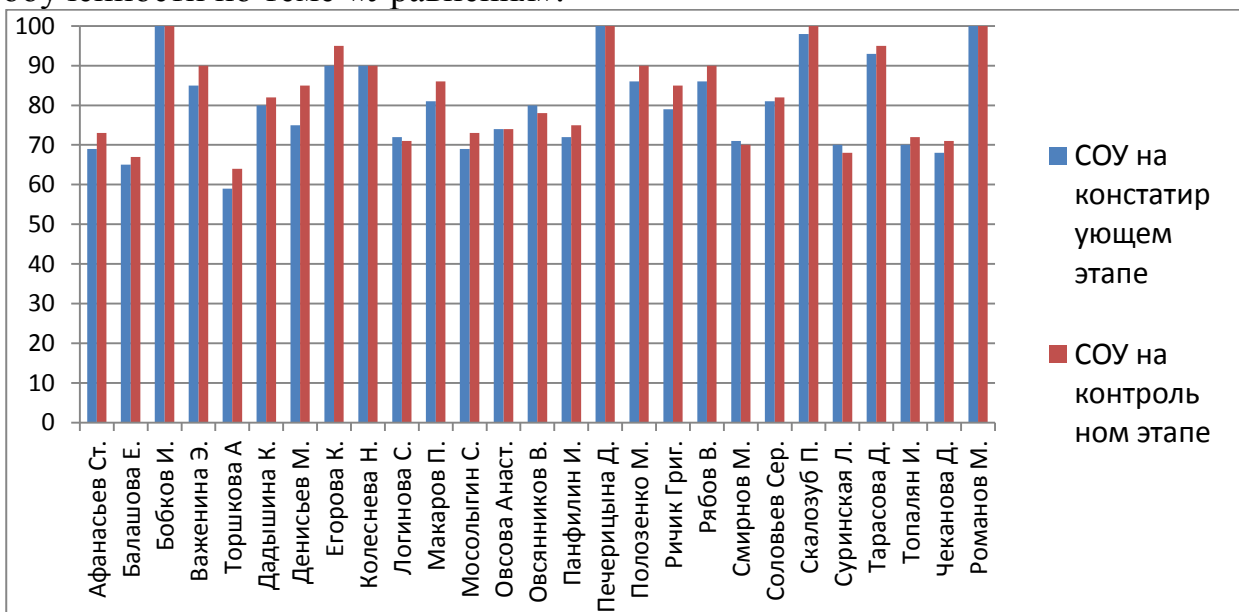


Рис. 1. Сравнительный анализ степени обученности учащихся 3-го класса на констатирующем и контрольном этапах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Краевский В.В. Чему учить? // Вопросы образования. 2004. №3. С. 13–15.
2. Истомина Н.Б. Первые шаги в формировании умения решать задачи // Начальная школа. 1998. №11/12. С. 12–15/17–18.
3. Овчинникова В.С. Новые цели изучения математики в начальной школе и методическая подготовка учителя к их реализации// Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2008. № 2. С. 25–27.
4. Филякина Л.К. Живые уравнения, М: Сфера, 2010. С. 12–78.
5. Аргинская И.И., С.Н. Кармишина. Пояснительная записка к курсу. 2012. 113 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ВЕРОЯТНОСТНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.А. Стройло, IV курс очной формы обучения,
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. физ.-мат. наук, доц. С.Ю. Щербакова

В современном обществе требования к уровню вероятностного мышления обучающихся существенно повышаются. Официальным признанием этого обстоятельства стало постановление Министерства образования Российской Федерации (от 23.09.2003 г.) о планировании с 2006 г. обязательного введения в программу общеобразовательной школы раздела «Комбинаторика, статистика и теория вероятностей». Детям крайне сложно даётся этот материал. Таким образом, классическая проблема психологии о соотношении обучения и развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, П.Л. Гальперин, В.В. Давыдов и др.) встает с особой остротой применительно к усвоению детьми такого сложного материала, как теория вероятностей.

Известно, что попытки включения данного раздела в школьный курс математики в нашей стране неоднократно предпринимались, но не вели к успеху. Анализируя причины неудач, математики и педагоги (Е.А. Бунимович, Л.О. Бычкова, О.С. Медведева, В.Д. Селютин, А.П. Шихова и др.) столкнулись с парадоксальной ситуацией: оказалось, что в начальной школе вводить комбинаторно-вероятностные понятия рано, так как большинству младших школьников еще недостает необходимой «логической зрелости», а также математического аппарата для описания комбинаторно-вероятностных представлений, но в старших классах - вводить их уже поздно, поскольку к фактически той же логической неготовности добавляется характерная для преподавания в этом возрасте формализация знаний (опора на предъявление и освоение материала в виде формул) [2].

Для решения данной проблемы, целенаправленное формирование вероятностного мышления может происходить на уроках математики в начальной школе. Именно в математике содержатся большие потенциальные возможности для развития вероятностного мышления.

Анализ современных учебников по математике для начальной школы, таких авторов как М.И. Моро, М.А. Бантова (Школа России) и Т.Е. Демидова С.А. Козлова (Школа 2100) показал, что они содержат мало заданий, направленных на формирование вероятностного мышления, и в основном представлены как задания повышенного уровня сложности (задания со звездочкой) или

как необязательные. Следует заметить, что в учебнике Т.Е. Демидовой подобных заданий значительно больше, чем в альтернативных учебниках. В учебнике М.И. Моро таких заданий крайне мало [1, 3].

Автором статьи было проведено экспериментально-практическое исследование по выявлению уровня сформированности вероятностного мышления у младших школьников. Эксперимент проводился в 3А и 3Б классах гимназии №1 г. Почепа. Оба класса обучаются по программе Школа России.

Для того, чтобы выявить уровень вероятностного мышления была выбрана методика «Установление закономерностей», адаптированная в соответствии с целями и задачами настоящего исследования. Проведенное тестирование показало, что обучающиеся обоих классов имеют практически одинаковый уровень сформированности и развития вероятностного мышления.

На формирующем этапе в экспериментальном классе (3А), в отличие от 3Б класса, на уроках математики систематически применялись математические задания, направленные на развитие вероятностного мышления младших школьников, подобранные из дополнительных учебных пособий, т.к. в учебнике их крайне мало. По результатам диагностики уровня развития вероятностного мышления экспериментальной и контрольной групп определили, что уровень развития вероятностного мышления в экспериментальной группе повысился, в отличие от контрольной, где он практически не изменился. Наглядно данные проведенного экспериментально-практического исследования представлены ниже на диаграммах 1 и 2.

Диаграмма 1

Изменение уровня вероятностного мышления учащихся в экспериментальной группе

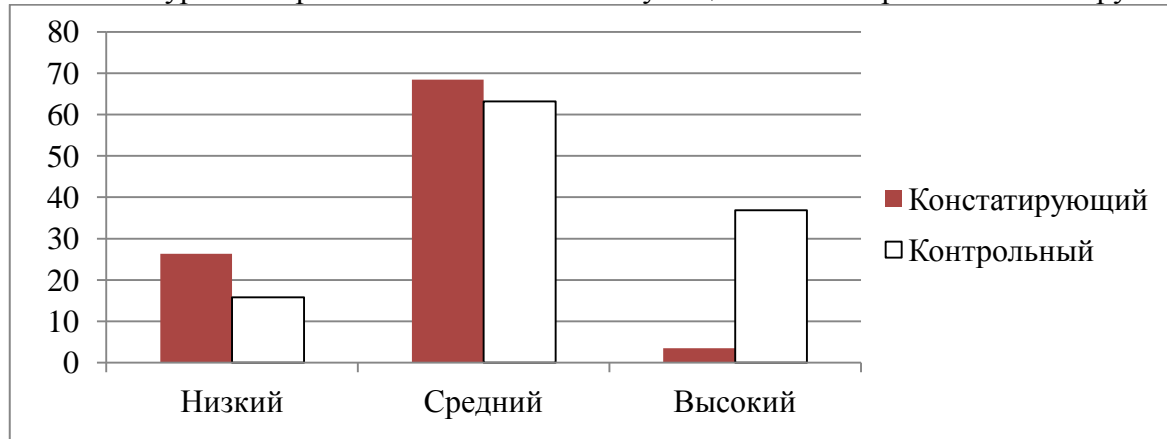
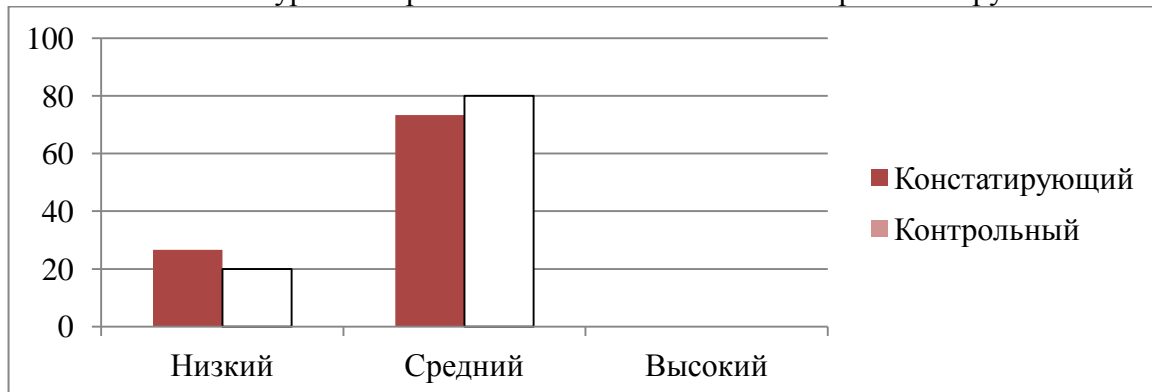


Диаграмма 2

Изменение уровня вероятностного мышления в контрольной группе



Анализ результатов экспериментально-практического исследования позволил сделать вывод, что систематическое использование на уроках математики специально разработанной системы заданий, направленной на развитие вероятностного мышления школьников, способствуют более эффективному его развитию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Демидова Т.Е., Козлова С.А. Математика 1–3 часть. 3 класс. 2015.
2. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей. М., 2011
3. Моро М.И., М.А. Бантова и др. Математика. 1–2 часть. 3 класс. 2013.

ЭВРИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т.С. Тимощенко, IV курс очной формы обучения ИПО
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А.Журавлева
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Федеральный Государственный Образовательный Стандарт (ФГОС), в котором предлагается принцип развивающего образования, предполагает познавательное развитие ребенка через самостоятельное добывание и применение знаний. Реализовать требования ФГОС можно, используя на уроках эвристические методы. Это отказ от готовых знаний, их непосредственного воспроизведения (репродукции). Ю.Н. Кулюткин дает следующее определение эвристическому методу – «метод, с помощью которого человек открывает новые способы решения, строит нестереотипные планы и программы, с помощью которых отыскиваются конкретно-содержательные способы решения».

В работе [2], эвристический метод обучения рассматривается как частично-поисковый метод, организация поисковой, творческой деятельности на основе теории поэтапного усвоения знаний и способов деятельности. Целостная задача требует следующих умений: анализировать её условие; преобразовывать основные проблемы в ряд частных, подчинённых главной; проектировать план и этапы решения; формулировать гипотезу; синтезировать различные направления поисков; проверять решение и т.д. Система специально разработанных учебных задач помогает школьнику овладеть умением самостоятельно выполнять каждый из этапов решения. Наиболее выразительной формой эвристических методов является эвристическая беседа, состоящая из серии взаимосвязанных вопросов, каждый из которых служит шагом на пути решения проблемы и которые требуют от учащихся осуществления небольшого поиска. Учитель направляет поиск, последовательно ставит проблемы, формулирует противоречия и т.д. [1]

Методы эвристики по видам образовательной деятельности делятся на:

– Задания когнитивного типа (решить реальную проблему, которая существует в науке; исследование объекта (число, уравнение, задача); проведение математического опыта, эксперимента, исследование исторических фактов, вычленение общего и отличного в разных системах, например, в разных типах языков, к примеру, чисел, форм).

– Задания креативного типа (предложить ученикам по-своему выполнить то, что учителю уже известно: придумать обозначение числа, понятия; дать определение изучаемому объекту, явлению; сформулировать математическую закономерность и т.д., сочинить задачу, математическую сказку; составить математический кроссворд, игру, викторину, сборник своих задач; изготовить модель, математическую фигуру, геометрический сад, провести урок в роли учителя, разработать свои учебные пособия, памятки, алгоритмы решения задач).

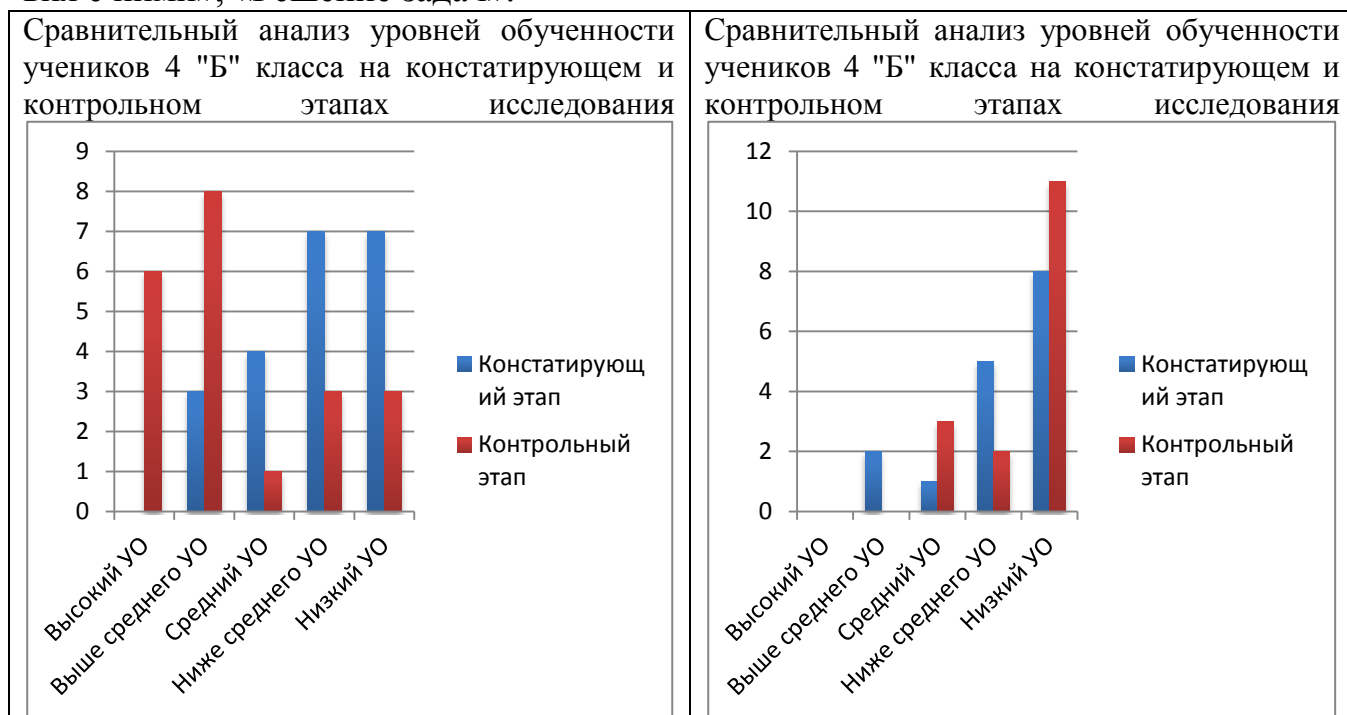
– Задания оргдеятельностного типа (разработать цели своих занятий по математике на день, на четверть, на год; разработать план домашней, классной или творческой работы по математике; составить и провести викторину по математике, кроссворд, урок для младших классов, провести урок в роли учителя, разработать свои учебные пособия, памятки, алгоритмы решения задач) [3].

Таким образом, опираясь на определения, эвристическими можно считать те задания, решение которых предполагает хотя и управляемый учителем, но самостоятельный поиск еще неизвестных школьнику закономерностей, способов действия, правил. Такие задачи возбуждают активную мыслительную деятельность, поддерживаемую интересом, а сделанное самими учащимися «открытие» приносит им эмоциональное удовлетворение и гораздо прочнее закрепляется в их памяти, чем знания, преподнесенные в «готовом» виде. Эта активная самостоятельная мыслительная деятельность приводит к формированию новых связей, свойств личности, положительных качеств ума и тем самым — к микродвижению в их умственном развитии[4].

В целях изучения эффективности применения эвристических методов для повышения уровня обученности учащихся по темам «Величины», «Числа и действия над ними», «Решение задач» на базе МОУ СОШ № 48 г. Твери в 4-ом «Б» классе был проведен эксперимент. Оба класса занимаются по программе «Школа 2100», обучение математике ведется по учебникам Демидовой Т.Е., Козловой С.А., Тонких А.П. 4-й «Б» класс определен как экспериментальная группа, 4-й «В» – контрольная. На констатирующем этапе диагностирована степень обученности учащихся по методике В.П. Симонова, и соотнесена с уровнем обученности. На формирующем этапе были организованы уроки с использованием когнитивных (метод эвристического наблюдения, метод конструирования правил, метод эвристических вопросов и др.), креативных (метод придумывания, мозговой штурм, придумывание задач и др.) и оргдеятельностных (составление алгоритма, составление правил) эвристических методов на уроках математики у учащихся 4 «Б» класса по темам «Величины», «Числа и действия с ними», «Решение задач».

На контрольном этапе проведена повторная диагностика, сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов экспериментального исследования. Можно сделать вывод, что учащиеся экспериментального 4-го «Б» класса показали более высокий уровень обученности на контрольном этапе, чем на констатирующем, что свидетельствует о положительной динамике в усвоении тем «Величины», «Числа и действия с ними», «Решение задач».

Учащиеся 4-го «Б» класса свои показатели мало изменили. Следовательно, применение эвристических методов на уроках при изучении величин, чисел и действий над ними, а также при решении задач в начальной школе способствует повышению уровня обученности по темам «Величины», «Числа и действия с ними», «Решение задач».



Таким образом, можно сделать вывод, что эвристические задания, используемые на уроках математики в начальной школе, способны повысить уровень обученности младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кулюткин Ю.К. Эвристические методы в структуре решений. М.: Педагогика, 2010. 99 с.
2. Скафа Е., Власенко Е., Гончарова И. Комплексный подход к развитию творческой личности через систему эвристических заданий по математике: Книга для учителя. Донецк: ТЕАН, 2013. 269 с.
3. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. - 416 с.
4. Хуторской А.В. Эвристическое обучение / Педагогика. Основы общей педагогики. Мн.: ТетраСистемс, 2002. С.450–468.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ОБРАЗОВАНИИ

ПОНЯТИЕ «МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКИЙ КРУГОЗОР» В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

А.Н. Соколов, магистрант I курса ИПО

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина

Новый этап развития современной школы предполагает образование, в центре которого лежит формирование человека высокой культуры. Развитие музыкально-эстетического кругозора – важный аспект формирования всесторонне развитой личности: являясь существенным показателем образованности

школьника, он обеспечивает быстрое самоопределение личности и стимулирует ее развитие. Кругозор, в том числе музыкально-эстетический, служит разностороннему обогащению человека, развивает способность к творчеству, самостоятельности, расширяет знания, активизирует интерес.

Формирование музыкально-эстетического кругозора школьников представляет собой серьезную научно-методическую проблему. Ощутима недостаточная теоретическая и методическая разработанность этого вопроса. Имеются и трудности в практическом осуществлении педагогического руководства процессом развития музыкально-эстетического кругозора школьников. Поэтому обращение к данной проблеме мы считаем актуальным.

В научно-педагогической литературе термин «музыкально-эстетический кругозор» используется учеными довольно широко, но определения этого понятия существенно расходятся. Одним из первых исследователей, попытавшихся дать определение музыкального кругозора, был А. С. Валенков. В структуру данного понятия он включил три позиции: а) умение ориентироваться в исторической ценности и значимости музыкальной культуры различных эпох и народов; б) представление о содержании того или иного музыкального произведения, его жанре, форме и средствах музыкальной выразительности; в) устойчивое тяготение к познаниям в области музыкального искусства и постоянное их расширение и углубление. Иначе говоря, музыкальный кругозор – это комплекс широких представлений в области музыкальной культуры, воспитанных, целенаправленных представлений о подлинной красоте музыкального искусства, непрестанное формирование музыкального вкуса [1].

С. В. Попова в своем исследовании сделала следующий вывод: «Музыкальный кругозор представляет собой синтез таких компонентов, как музыкальное знание, включающее наряду с содержательно-информативным эмоционально-ценностный слой, музыкальные интерес и потребности в самообразовании, самосовершенствовании» [4, с. 5]. Таким образом, представляется возможным определить компоненты музыкального кругозора: музыкальное знание и выработанные на их основе критерии оценки произведений искусства, и других явлений музыкальной практики; музыкальные интересы (общие и конкретные), склонности, увлеченность; потребность в самообразовании, самосовершенствовании.

Е. А. Романюк считает музыкально-эстетический кругозор сложным духовным образованием. Музыкально-эстетический кругозор выражает уровень музыкально-эстетической культуры личности, меру освоения ею духовных ценностей общества. Кругозор складывается из следующих компонентов: теоретической и музыкально-слуховой эрудированности, оценки произведений искусства, музыкально-эстетического интереса, увлечений, склонностей, музыкально-познавательного интереса. Музыкально-эстетическая потребность и кругозор формируются на протяжении всей жизни человека вместе с другими компонентами его музыкально-эстетической культуры [5].

Будучи относительно устойчивым свойством личности, музыкально-эстетический кругозор, по мнению Г. Е. Давыдовой, обладает подвижностью и динамичностью, он способен подвергаться изменениям. Систематически вы-

строенное знакомство с явлениями музыкальной культуры, восприятие музыкальных произведений различных эпох, национальностей, стилей, разучивание и исполнение русских народных песен, песен из кинофильмов, песен народов мира, легких арий из оперетт, песен военных лет и т. д. – все это, по мнению исследователя, способствует развитию музыкально-эстетического кругозора [2].

О музыкально-эстетическом кругозоре пишет в своей работе и О. И. Стрихар. С точки зрения исследователя, музыкально-эстетический кругозор является важнейшим компонентом эстетической культуры личности учащихся и представляет собой не что иное, как практическое выражение в педагогике искусства таких философских категорий, как «количество и качество», «форма и содержание», «возможность и действительность», «случайность и необходимость», «общее и частичное» и др. Итак, кругозор выступает своего рода внешней, формальной стороной в процессе формирования музыкально-эстетической культуры личности и степени его сознания. Очевиден вывод о существовании прямой зависимости между формированием музыкально-эстетической культуры личности подростка и развитием его кругозора [6].

Анализ методической литературы позволил нам сделать вывод, что на формирование музыкального кругозора влияют практически все виды деятельности. Понятие «музыкально-эстетический кругозор» шире, чем понятие «музыкальный кругозор». Музыкально-эстетический кругозор включает в себя определенный опыт культуры эстетического восприятия, эстетического переживания, эмоционально-образного мышления, художественной оценки музыкальных явлений. Кругозор формируется в основных сферах жизнедеятельности: стихийной (духовной культуре, искусстве, семье, быту) и целенаправленной (досуге, воспитательно-образовательной). Он является показателем интеллектуального потенциала личности, образованности, культуры, творческой активности. Так же можно отметить тесное сплетение термина музыкально-эстетический кругозор с другими терминами предметов эстетического цикла.

В результате проведенного анализа научной литературы мы включили в структуру музыкально-эстетического кругозора следующие компоненты: 1) теоретическую эрудированность в области музыкального искусства; 2) музыкально-слуховую эрудированность; 3) способность к художественной оценке музыкальных произведений; 4) музыкально-эстетический интерес, увлечения, склонности.

Необходимость формирования музыкально-эстетического кругозора у школьников очевидна. Еще В. А. Сухомлинский называл музыку могучим средством эстетического воспитания: «Умение слушать и понимать музыку – один из элементарных признаков эстетической культуры, без этого невозможно представить полноценного воспитания» [7, с. 61]. Д. Б. Кабалевский отмечал значимость эстетического воспитания детей, которое он называл «иммунитетом против пошлости» [3, с. 61]. Мы считаем, что формирование музыкально-эстетического кругозора в современном понимании этого феномена составляет значительную часть общего эстетического воспитания личности. Оно способствует развитию музыкального вкуса, который сможет защитить подрастающее поколение от недоброкачественной продукции современной музыкальной ин-

дустрии. Размышления Д. Б. Кабалеvского не потеряли своей актуальности и в наше время, поскольку переход нашей страны на капиталистический путь развития привел к увеличению роли массовой культуры в жизни населения и снижению процента культурно и в частности музыкально образованных людей. Отсюда вытекает основная задача педагога музыкального образования: начинать формировать музыкально-эстетический кругозор необходимо с детства, со школьной скамьи, чтобы подростки, встретившись с легкой музыкой, уже понимали силу и красоту большого и серьезного искусства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Валенков А. С. О некоторых проблемах эстетического воспитания в общеобразовательной школе // Ученые записки Владимир. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. Вопросы муз. педагогики и теории. 1972. Вып. 8. С. 25–36.
2. Давыдова Г. Е. Развитие музыкально-эстетического кругозора у будущих драматических актеров на занятиях по дисциплине «вокальное искусство»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Твер. гос. ун-т. СПб., 2012. 22 с.
3. Кабалеvский Д. Б. Педагогические размышления: избранные статьи и доклады М.: Педагогика, 1986. 192 с.
4. Попова С. В. Формирование музыкального кругозора подростков на уроках музыки и внеклассных занятиях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / ИЦ эстетич. воспит. РАО РФ. М., 1998. 17 с.
5. Романюк Е. А. Хоровая культура Родного края как средство формирования музыкально-эстетической потребности у будущих учителей музыки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Твер. гос. ун-т. Тверь, 2004. 24 с.
6. Стрихар О. И. Формирование музыкально-эстетического вкуса и кругозора учащихся на основе применения принципа интеграции на уроках музыки // Молодой ученый. 2014. № 11. С. 423–425.
7. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1973. 145 с.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МУЗЫКАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ В СОВРЕМЕННЫХ ПРОГРАММАХ ДЛЯ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

К. А. Чернева, магистрант I курса ИПО

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина

Формирование основ музыкальной культуры является важнейшей задачей музыкального образования ребенка. ФГОС ДО [11] всесторонне регламентирует дошкольную составляющую этой задачи в русле формирования у детей представлений о музыкальном искусстве с использованием личностно-деятельностного подхода. Однако понятно, что успешное формирование элементарных представлений о музыкальном искусстве у детей дошкольного возраста возможно лишь при условии специальной организации непосредственно образовательной деятельности – организации, предусматривающей взаимосвязь формирования у обучающихся теоретических знаний с практическим освоением образной семантики музыкального языка. В связи с актуальностью данной проблемы перед практикующими педагогами встает задача поиска методов и выбора форм оптимизации соответствующей работы.

Основы приобщения детей дошкольного возраста к отечественному и мировому культурному наследию посредством формирования у них представлений о музыкальном искусстве заложены в трудах Ю. Б. Алиева, Д. Б. Кабалева, Ю. В. Келдыша, В. В. Медушевского, Б. М. Теплова и др. Их базовые положения конкретизируются в исследованиях, посвященных отдельным направлениям музыкального воспитания в условиях дошкольного образования (Ю. А. Афонькина, А. И. Катинене, Т. С. Комарова, О. П. Радынова, Р. А. Тельчарова и др.). Вместе с тем действующие программы музыкального образования и воспитания для дошкольных образовательных организаций, с которыми сталкиваются современные практикующие педагоги, не всегда в должной степени отвечают задаче реализации ФГОС ДО, в связи с чем необходим их критический анализ. Этому и посвящена данная статья.

В советское время большинство дошкольных учреждений страны работало по программе музыкального воспитания в детском саду Н. А. Ветлугиной [3]. Цель программы – развитие у ребенка общей музыкальности – достигалась через музыкальную деятельность детей, включавшую 4 вида активности: восприятие музыки, исполнительство, творчество, музыкально-образовательную деятельность. Выделенные в программе формы занятий: фронтальные, индивидуальные, в микрогруппах – включали все виды детского исполнительства: пение, музыкально-ритмические движения, игру на детских музыкальных инструментах.

На основе программы Н. А. Ветлугиной в последнее десятилетие разработано довольно много комплексных программ, в которых представлены разделы по музыкальному воспитанию детей.

Самым маленьким адресованы программы «Малыш» В.А. Петровой [6], «Топ, хлоп, малыши» Т.Н. Сауко и А.И. Бурениной [8]. Они ориентированы на занятия с детьми младшего (2–3 года) возраста. Это же касается и программы музыкального воспитания детей дошкольного возраста «Ладушки» И. И. Каплуновой, И. А. Новоскольцевой [4], ориентированной на систему занятий, включающих двигательные упражнения, подвижные игры, пение, игру на музыкальных инструментах, танцы. Основные методические принципы — создание непринужденной обстановки, целостность подхода в решении педагогических задач, соотнесение музыкального материала с природным, народным и частично историческим календарем.

Проблемы общего музыкального развития детей комплексно решаются лишь в отдельных современных программах. Так, программа «Музыкальные шедевры» О. П. Радыновой [7] ориентирована на детей 3–7 лет. В программе представлена научно обоснованная и методически выстроенная система формирования основ музыкальной культуры детей дошкольного возраста. Цель программы «Гармония» К. В. Тарасовой, Т.В. Нестеренко, Т.Г. Рубан [10] – общее музыкальное развитие детей, формирование у них музыкальных способностей во всех доступных для них видах деятельности. Содержание программы определяется логикой становления музыкальных способностей в дошкольном детстве на каждом его этапе. Оно включает все основные виды музыкальной деятельности, доступные детям дошкольного возраста: слушание музыки, му-

зыкальное движение, пение, игру на детских музыкальных инструментах, музыкальные игры-драматизации. Программа «Синтез» К.В. Тарасовой, М.Л. Петровой, Т.Г. Рубан и др. [9] интересна тем, что ставит своей целью развитие музыкального восприятия детей 4–7 лет. Ее содержание вводит ребенка в мир музыкального искусства и художественной культуры в целом. В основе программы лежит принцип интегрированного подхода, при котором музыкальные произведения рассматриваются в едином комплексе с произведениями изобразительного искусства и художественной литературы.

Большинство же программ ориентировано на развитие специальных знаний, умений и навыков обучающихся. Так, особенностью программы «Ритмическая мозаика» А. И. Бурениной [2] является богатый выбор танцевальных и ритмических композиций: программа включает 100 различных танцевальных и ритмических композиций для детей 3–9 лет, а также подбор музыкального сопровождения (детские песни и мелодии, известная музыка из мультфильмов и т. д.). Программа «Камертон» Э.П. Костиной [5] охватывает ранний возраст и тесно переплетается с комплексной программой развития «Кроха». Цель программы – разностороннее и полноценное музыкальное образование (развитие, воспитание, обучение) детей от рождения до 7 лет, соответствующее их возрастным возможностям. Программа «Оберег» Е. Г. Борониной [1] предназначена для комплексного изучения фольклора в дошкольном учреждении с учетом ознакомления с музыкальным народным творчеством.

Каждая из перечисленных программ является результатом долгого и кропотливого труда авторов, предлагающих яркие образцы музыкальных произведений как классической и народной, так и современной детской музыки. Недостатком многих программ является их чрезмерная специализация: одни делают основной акцент на классику, другие – на фольклор, третьи – на танцевальные движения, четвертые – на обучение игре на детских музыкальных инструментах, организации детских оркестров. На наш взгляд, для успешной реализации задач ФГОС ДО необходима комплексная программа, органично сочетающая в себе все виды музыкальной деятельности, допускающая регулярное обновление репертуара, максимально использующая возможности игровой деятельности детей. Создание такой программы – задача современных методистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боронина Е. Г. «Оберег»: программа комплексного изучения музыкального фольклора в детском саду. М.: Владос, 1999.
2. Буренина А. И. «Ритмическая мозаика»: программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста. СПб.: ЛОИРО, 2000. 20 с.
3. Ветлугина Н. А. Методика музыкального воспитания в детском саду. М.: Просвещение, 1989. 140 с.
4. Каплунова И. И., Новоскольцева И. А. «Ладушки»: программа музыкального воспитания детей дошкольного возраста. СПб.: Композитор, 2003. 144 с.
5. Костина Э. П. «Камертон»: программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста М.: Просвещение, 2006. 223 с.
6. Петрова В. А. «Малыш»: программа развития музыкальности у детей раннего возраста (3-й год жизни). М.: Гармония, 1998. 144 с.
7. Радынова О. П. Музыкальные шедевры. М.: Гном и Д, 2000. 80 с.

8. Сауко Т. Н., Буренина А. И. «Топ, хлоп, малыши»: программа по музыкально-ритмическому воспитанию детей 2–3 лет. М.: Просвещение, 2006. 120 с.
9. Тарасова К. В., Петрова М. Л., Рубан Т. Г. «Синтез»: программа развития музыкального восприятия на основе трех видов искусств. М.: Виоланта, 1999. 138 с.
10. Тарасова К. В., Нестеренко Т. В., Рубан Т. Г. «Гармония»: программа развития музыкальности у детей. М.: Гармония, 1993. 144 с.
11. ФГОС ДО. М., 2013.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ РАЗНОУРОВНЕВОМ ОБУЧЕНИИ НА УРОКЕ МУЗЫКИ

Е. А. Быстрова, магистрант I курса ИПО

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Н. Р. Скребнева

Младший школьный возраст, являясь благоприятным для развития творческого мышления, позволяет закладывать основания для развития личности в целом, ее самораскрытия, самосовершенствования, самореализации, гибкой адаптации к постоянно меняющимся условиям жизни, самодостаточности и толерантности. Многие исследователи отмечают, что традиционная система образования, по-прежнему имеющая наибольшее распространение в школах, уделяет недостаточно внимания развитию творчества [1].

У большинства младших школьников заметна тяга к творчеству, основанному на желании сделать что-то по-своему, по-другому. Наиболее благодатной почвой для развития личности является искусство, так как оно воспитывает в человеке творческое начало, которое ничем не может быть заменено. По своей способности вызывать в человеке фантазию, воображение творчество занимает одно из первых мест среди элементов, составляющих систему воспитания, поэтому в каждом ребенке надо обязательно поддерживать любое стремление к самовыражению, поощрять попытки, какими бы наивными и несовершенными были бы результаты [5].

Под понятием творчества в начальной школе мы подразумеваем не создание духовных ценностей, не конечный результат, а сам процесс, а также деятельность, способность к перевоплощению чужих мнений и чувств в свои собственные. При этом вся деятельность ученика на уроке музыки почти полностью должна быть творчеством [4].

Как вовлечь учеников в процесс творчества? Понятие детского творческого мышления означает возникновение новой мысли, идеи, побуждающей ребенка к такой деятельности, которая создаст «нечто новое». Детское творчество тесно связано с игрой, и грань между ними, правда не всегда отчетливая, прокладывается целевой установкой: в творчестве поиск и сознание нового обычно осмыслены как цель, игра же изначально таковой цели не предполагает. В личностном плане детское творческое мышление не столько основано на имеющихся задатках, знаниях, умениях, навыках, сколько развивает их, способствуя становлению личности, созиданию самого себя, оно более средство саморазвития, нежели самореализации [2].

Творческое мышление является одним из важнейших психологических образований, обуславливающих успешность человека в самых разных областях деятельности. Развитие творческого мышления, или креативности, – одна из приоритетных задач современного образования, с решением которых связана активизация психологических исследований в данной области. Все это в полной мере относится к музыкальному искусству и школьным урокам музыки. Именно уроки музыки могут способствовать развитию мышления учащихся младших классов. Под развитием творческого мышления на уроках музыки мы понимаем развитие творческих умений в восприятии (слушательской деятельности), сочинении, исполнении, импровизации, размышлении о музыке. Это также умения ритмопластического интонирования и свободное владение музыкальными знаниями, умениями и навыками в разных областях учебной деятельности. Современных педагогов волнуют вопросы, что надо сделать, чтобы за 45 минут дать учащимся качественные знания, как рационально использовать время, как повысить интерес у учащихся, как приучить их работать самостоятельно. Из этих проблем, пожалуй, наиболее острой на сегодняшний день является проблема дифференциации обучения.

В каждом возрастном этапе развития человека образуется как общие свойства, присущие социальной группе, так и специфические, индивидуальные особенности. Дети одного и того же возраста отличаются друг от друга по типологическим особенностям высшей нервной деятельности, физическому и духовному развитию, способностям, интересам и т.д. Таким образом, класс состоит из учащихся с разным развитием, разной подготовленностью, разной успеваемостью и отношением к учению, разными особенностями внимания и памяти. Развитие творческого мышления не может быть одинаковым у всех ребят в силу их индивидуальных особенностей: одни учащиеся более полно проявляют себя в теоретических заданиях, другие – в практической работе, третьи – в творческой работе; кто-то больше любит петь, кто-то – слушать музыку; одни выполняют полно и добросовестно задания, создавая сложные и интересные продукты творчества, другие подходят к заданиям просто и примитивно их решают, третьи любят выполнять одни и те же задания.

Осуществлять дифференцированный подход на практике, как показывают наблюдения за работой учителей, в полной мере удается только учителям-мастерам, обладающим богатым комплексом знаний, умений и педагогических способностей, учителям с ярко выраженной профессиональной направленностью. Между тем разноуровневый, или дифференцированный, подход к учащимся имеет большое образовательное и воспитательное значение, он создает условия для развития всех учащихся, а не только способных к музыкальной деятельности.

Педагог умелым руководством должен дать каждому ребенку возможность активно, самостоятельно проявить себя и испытать радость творческого труда. Активируя деятельность детей, не следует их опекавать и, приучать к механическому выполнению указаний учителя. Бесконечная опека, злоупотребление образцом, подготовка готовых материалов, которые направляют детей на выполнение трафаретных работ, похожих одна на другую во всех деталях, не

развивают у них активности и творческой инициативы, а воспитывают пассивность и равнодушие.

Урок музыки имеет большое значение для формирования полноценного духовного развития будущего человека. Важно научить детей ориентироваться в мире музыки, привить им вкус и приобщить к высшим духовным ценностям, в общении с музыкой понять себя и своё место в мире, средствами искусства учить мыслить, чувствовать, сопереживать, чтобы у школьников развивался не только интеллект, но и душа.

Для побуждения детей творчески мыслить важно создать общую атмосферу комфорта и увлеченности, чтобы каждый ребенок сумел познать «радость успеха». Эта задача требует от педагога особого внимания. При выполнении заданий детям могут потребоваться различные виды помощи: кому-то из них достаточно одобряющей улыбки, кто-то нуждается в дополнительных разъяснениях, некоторым нужна совместная работа с учителем. Очень важно выстроить общение таким образом, чтобы каждый ребенок мог публично порадоваться результату своего собственного или совместного с взрослым творчества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дзапагова Р.М. Раскрытие творческих способностей // Начальная школа. 2000. № 6. С. 46.
2. Кирнарская Д.К., Киященко Н.И., Тарасова К.В. и др. Психология музыкальной деятельности: теория и практика. М.: Академия, 2003.
3. Малыхина И.И. Учет индивидуальных и психологических особенностей младших школьников // Начальная школа. 1984. № 2. С. 21.
4. Новлянская З.Н. Почему дети фантазируют? М., 2008. 153 с.
5. Симановский А.Э. Развитие творческого мышления детей. Ярославль: Гринго, 1996.

МУЗЫКАЛЬНО-КРАЕВЕДЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Т. А. Жаркова, магистрант I курса ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Е.А. Романюк

В современной России особенно остро стоит проблема преодоления культурного дефицита, отчуждения людей от культуры, общечеловеческих идеалов и ориентиров. Одним из путей воспитания целостной, гармоничной личности младшего школьника, способной свободно ориентироваться в мире ценностей, является включение его в процесс культурно-просветительской деятельности, включая разные формы музыкально-педагогической, музыкально-краеведческой, музыкально-этнической и т. п. работы. При этой немаловажно, что интерес учащихся к музыкально-краеведческой деятельности на уроках музыки в школе в последние годы заметно активизировался.

Проблемой включения музыкально-краеведческой деятельности в обучение младших школьников занимались О. А. Апраксина, Л. Г. Арчажникова, Н. И. Виноградова, Г. А. Гришина, А. Ю. Кудряшов, Л. А. Тарасова, А. И. Ходькова, Г. М. Цыпин и др.

По мнению Л. А. Тарасовой, музыкально-краеведческую деятельность можно определить как деятельность по изучению и сохранению культуры род-

ного края и использованию в процессе поисковой музыкально-краеведческой работы музыкально-краеведческих материалов в учебном процессе [3; 5].

В школе, согласно Е. А. Романюк, используются следующие виды музыкально-краеведческой деятельности: просветительская (осуществляется на музыкально-краеведческом материале: рассказ, беседа на музыкально-краеведческие темы и т. д.); музыкально-этническая (направлена на использование в учебном процессе музыки народов, составляющих население региона); исследовательская (связана с изучением истории музыкальных учебных заведений, жизни и деятельности известных музыкантов-педагогов и ученых края и т. д.); экскурсионная (направлена на изучение и сохранение музыкального фольклора, традиций родного края: экскурсии, фольклорные экспедиции, изучение письменных источников, репертуарных сборников и т. д.); учебно-методическая (заключается в подготовке педагога к музыкально-краеведческой деятельности в школе и использованию материалов по музыкальной культуре родного края в учебно-воспитательном процессе на уроках по народному творчеству и во внеклассной работе) [4, с. 178-180].

Л. Г. Арчажникова выделяет следующие компоненты музыкально-краеведческой деятельности: конструирующий и организационный компонент предполагают действия по планированию целей и задач музыкального развития учащихся средствами музыкального краеведения, а также организации учебно-воспитательного процесса; ориентационный компонент направлен на формирование у младших школьников нравственных и эстетических убеждений, художественного вкуса, музыкально-эстетической культуры, нравственно-патриотических качеств учащихся средствами музыкального краеведения; мобилизационный компонент строится на основе полученных учащимися знаний по музыкальной культуре родного края, необходим для проведения музыкально-краеведческой деятельности на уроках и внеклассных занятиях; информационный компонент направлен на получение школьниками знаний основ музыкальной культуры родного края; коммуникативный ориентационный компонент направлен на формирование у младших школьников нравственных и эстетических убеждений, художественного вкуса, музыкально-эстетической культуры, нравственно-патриотических качеств учащихся средствами музыкального краеведения; мобилизационный компонент ориентирован на формирование отношений учителя со школьниками; при этом учитель использует воспитательные возможности музыкально-краеведческого материала для выработки у учащихся чувства коллективизма; интеллектуальный компонент направлен на поднятие интеллектуального уровня младших школьников средствами материала по музыкальной культуре родного края; эмоциональный компонент связан с развитием у учащихся эмоциональной культуры средствами музыкально-краеведческого материала; исследовательский компонент основывается на совершенствовании учебного процесса на местном музыкальном материале; музыкально-краеведческий компонент направлен на формирование музыкально-эстетической культуры младших школьников посредством музыкально-краеведческого материала [2].

Как считают О. А. Апраксина, Л. Г. Арчажникова, Н. И. Виноградова, Г. А. Гришина, А. Ю. Кудряшов, Е. А. Романюк, Л. А. Тарасова, А. И. Ходькова, Г. М. Цыпин, цель музыкально-краеведческой деятельности — воспитывать у учащихся любовь к родному краю, изучать жизнь и творчество известных музыкальных деятелей края, приобщать к традиционной культуре с помощью музыкально-краеведческого материала и т. д. Основные задачи музыкально-краеведческой деятельности — способствовать развитию личностных качеств каждого ученика в процессе творческой коллективной деятельности; углубить и расширить знания учащихся о своей малой родине за счёт музыкально-краеведческого материала; познакомить учащихся с творчеством выдающихся деятелей родного края; развить у школьников стремление знать свой край; способствовать формированию личностного отношения учащихся к родному краю; способствовать развитию гражданских качеств учащихся, патриотического отношения к малой родине; способствовать формированию общеучебных умений и навыков (путем выполнения творческих, исследовательских работ).

Мы предполагаем, что с помощью музыкально-краеведческой деятельности можно формировать музыкально-эстетическую культуру младших школьников. Основными задачами музыкально-краеведческой деятельности младших школьников мы считаем выработку у детей потребности в приобретении музыкально-краеведческих знаний (знание о музыкально-краеведческом материале родного края); вовлечение учащихся в музыкально-краеведческую деятельность и приобщение их к музыкально-эстетической культуре; развитие музыкально-эстетического восприятия, музыкально-эстетического вкуса, музыкально-эстетических чувств, творческих способностей детей; формирование нравственно-патриотических качеств.

В экспериментальной части нашего исследования мы планируем формировать музыкально-эстетическую культуру младших школьников с помощью различных видов музыкально-краеведческой деятельности, среди них — просветительский (рассказ, беседа на музыкально-краеведческие темы и т. д.), исследовательский (изучение истории музыкальных учебных заведений, жизни и деятельности известных музыкантов-педагогов и ученых края и т. д.). При обучении младших школьников будут использоваться конструирующий и организационный компонент, ориентационный, мобилизационный, коммуникативный, интеллектуальный, эмоциональный, исследовательский, музыкально-краеведческий и др. Ожидаемые результаты применения в школе различных видов музыкально-краеведческой деятельности и её компонентов — развитие познавательных, музыкально-эстетических, нравственно-патриотических качеств учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апраксина О. А. Методика учебного воспитания в школе: учебное пособие. М.: Наука, 2003. 268 с.
2. Арчажникова Л. Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1986. 36 с.
3. Виноградова Н. И., Тарасова Л. А. Эстетическое краеведение: учеб. пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2008. 108 с.

4. Романюк Е.А. Хоровая культура родного края как средство формирования музыкально-эстетической потребности у будущих учителей музыки: дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 197 с.
5. Тарасова Л. А. Музыкальное краеведение: учебное пособие. М.: РМПИ; Тверь: Твер. гос. ун-т, 2007. 257 с.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

М. Г. Корнакова, магистрант I курса ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О, В. Сусоева

Художественно-эстетическая область дошкольного образования, в соответствии с ФГОС ДО (2013), призвана содействовать формированию у детей практических навыков в художественно-эстетических видах деятельности. Музыкальная деятельность нацелена на «восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах. В процессе деятельности осуществляется музыкальное развитие ребенка, совершенствуются его музыкальные способности». ФГОС ДО содержит следующие требования к музыкальному дошкольному образованию: «Развитие музыкальных способностей: поэтического и музыкального слуха, чувства ритма, музыкальной памяти; формирование песенного, музыкального вкуса»; кроме того, необходимо «развивать музыкальные способности детей: звуковысотный, ритмический, тембровый, динамический слух, ... совершенствовать музыкальную память» [13]. Таким образом, одна из задач современного дошкольного образования – развитие музыкальных способностей детей.

Проблема музыкальности, музыкальных способностей и их структуры остается актуальной на протяжении полутора веков, с момента возникновения психологии как науки, и представлена различными точками зрения и классификациями. В первой трети XX в. в гештальтпсихологии существовала концепция немецкого психолога Г. Ревеша, утверждающая, что музыкальность как любое психологическое явление в силу своей целостности не подлежит делению на элементы, не поддается анализу, является врожденным свойством. Одну из первых классификаций создал К. Сишор, который выделил двадцать пять музыкальных способностей, объединив их в пять групп на основании свойств психики: 1) музыкальные ощущения и восприятия; 2) музыкальное действие; 3) музыкальная память и музыкальное воображение; 4) музыкальный интеллект; 5) музыкальное чувство. В основе классификации лежат простейшие сенсорные способности определять интенсивность, продолжительность и высоту звуков [9].

В отечественной музыкальной психологии развернутую концепцию музыкальных способностей представил Б. М. Теплов, выделив три музыкальные способности: 1) «ладовое чувство, т.е. способность эмоционально различать ладовые функции звуков мелодии»; 2) «способность к звуковому представлению, т.е. способность произвольно пользоваться слуховыми представлениями, отражающими звуковысотное движение (слуховой или репродуктивный компонент музыкального слуха)»; 3) «музыкально-ритмическое чувство, т.е. способность

активно, двигательно переживать музыку» [12, с. 304–305]. Главным показателем музыкальности (сочетания специальных музыкальных способностей) Б. М. Теплов считал эмоциональную отзывчивость на музыку.

А. Л. Готсдинер в структуру музыкальных способностей включил пять составляющих: музыкальную память, музыкальный слух как функциональную систему (звуковысотный, гармонический, тембровый, динамический и т.д), музыкальный ритм и психомоторику [4, с. 46]. По мнению психолога, музыкальные способности сочетаются с темпераментом, характером, интеллектуальными особенностями, а темп развития музыканта обусловлен его индивидуальными свойствами.

К. В. Тарасова, создатель новой теоретической концепции развития музыкальных способностей в онтогенезе, разделяет структуру музыкальных способностей на две части: 1) эмоциональная отзывчивость на музыку — наиважнейший показатель музыкальности; 2) познавательные музыкальные способности: сенсорные (мелодический, гармонический, динамический и тембровый слух), интеллектуальные (музыкальное мышление в единстве его репродуктивного и продуктивного компонентов и музыкальное воображение) и музыкальная память. Комплекс музыкальности, по мнению К. В. Тарасовой, формируется в онтогенезе от элементарных ко все более сложным составляющим [10, с. 17; см. также: 11].

Специалист в области музыкальной психологии Д. К. Кирнарская вводит разделение музыкальных способностей на элементарные и сложные. Элементарные музыкальные способности: чувство музыкальной высоты, ладовое чувство, чувство ритма — обуславливают возможность полноценного восприятия музыки, пения и музицирования на инструменте. Сложные музыкальные способности — те, что связаны со способностью к исполнительской и композиторской деятельности. Автор предлагает следующее определение: «Музыкальные способности — индивидуальные психологические свойства человека, обуславливающие восприятие, исполнение, сочинение музыки, обучаемость в области музыки» [5, с. 127].

В. И. Петрушин в «Музыкальной психологии» связывал понятие музыкальности (музыкальные способности) с музыкальным слухом как различением звуков по высоте, эмоциональной отзывчивостью на музыку и музыкальной памятью, т.е. с ощущениями: «Для деятельности музыканта наибольшее значение имеют слуховые, тактильные, двигательные и ритмические ощущения» [7, с. 125]. Слуховые ощущения имеют много разновидностей и форм в виде специальных слуховых навыков: звуковысотный, мелодический, гармонический, полифонический, тембровый, динамический, фактурный, внутренний виды слуха.

Автор методики музыкального воспитания в детском саду Н.А. Ветлугина объединила понятия «музыкальность» и «музыкальные способности» в одну «определенную структуру, в которой не просто выделяются отдельные способности, а устанавливается их тесная взаимосвязь» [3, с. 84]. Музыкальные сенсорные способности — высота, тембр, динамика, длительность; основные музыкальные способности — это ладовысотный слух и чувство ритма.

О. П. Радынова, создатель программы для музыкального развития детей дошкольного возраста, объединяет музыкальные способности в понятие музыкальность как «комплекс способностей, развиваемых на основе задатков в музыкальной деятельности, необходимых для успешного ее осуществления» [8, с. 4]. Центром музыкальности является эмоциональная отзывчивость на музыку, а ядро музыкальности образуют ладовое чувство, музыкально-слуховые представления и чувство ритма.

В. П. Анисимов утверждает, что психологические механизмы музыкальности — это перцептивные процессы, т.е. «отражение предметов и явлений в совокупности их свойств и частей при непосредственном воздействии их на органы чувств», а музицирование — универсальный вид деятельности, в которое включены все психические процессы: восприятие, ощущение, внимание, память, познавательные потребности, эмоционально-волевая сфера. По мнению ученого, «музыкальные способности — это совокупность психомоторных, чувственно-эмоциональных и рациональных функциональных свойств субъекта, проявляющихся в его эмоциональной отзывчивости на музыку и успешной реализации музыкальной деятельности» [1, с. 46].

Несмотря на общий подход к музыкальности как к психическому образованию, вопрос о структуре музыкальных способностей остается открытым до сих пор. Так, М. Т. Картавцева дополняет определение музыкальных способностей новыми понятиями: «Под музыкальными способностями мы понимаем не только музыкальный слух, но и хорошо развитую музыкальную память, воображение, чувство ритма, эстетически воспитанный вкус и художественное мышление» [6, с. 180]. При этом наименее изученными автор считает вопросы памяти и музыкального творческого воображения, которое разделяет на воссоздающее и творческое.

Итак, точка зрения на музыкальность как комплекс способностей не подвергается сомнению современными исследователями, но продолжается тенденция к увеличению количества ее составляющих. Наш взгляд на музыкальные способности и их структуру также опирается на общепсихологические свойства личности. Мы сформулировали следующее определение: музыкальные способности — это система общих (воображение, память, мышление, внимание) и специальных (музыкальный слух) свойств субъекта, объединенных способностью к рефлексии (эмоциональная отзывчивость).

В процессе осуществления музыкальной деятельности в ДОО происходит развитие музыкальных способностей. «Освоение музыкального искусства активизирует фантазию, воображение, артистичность, интеллект, формирует универсальные способности, важные для всех сфер деятельности... Их развитие должно проводиться в игровой форме, причем не только в группе, но также индивидуально», — считает Н. Арзамасцева [2, с. 82]. О приоритете индивидуальных занятий писал А. Л. Готсдинер: «Исходя из особенностей музыкального обучения, важнейшим в организации педагогического процесса является принцип индивидуального подхода» [4, с. 36]. Несмотря на сформировавшийся в практике дошкольного образования групповой тип обучения, ФГОС ДО предлагает использовать педагогическую модель индивидуального образовательно-

го маршрута. Нам кажется, что такая форма занятий с дошкольниками в сочетании с групповой может быть весьма плодотворной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анисимов В. П. Теория и методика музыкального воспитания дошкольников. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2007. 200 с.
2. Арзамасцева Н. Аспекты формирования музыкальных способностей // Дошкольное воспитание. 2009. №7. С. 82–84.
3. Ветлугина Н. А., Кенеман А. В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1983. 255 с.
4. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. М.: Академия, 1993. 193 с.
5. Кирнарская Д. К. Психология музыкальной деятельности. М.: Таланты-XXI век, 2003. 368 с.
6. Картавцева М. Т. Структура музыкально-творческих способностей // Вестник МГУКИ. 2007. № 4. С. 180–185.
7. Петрушин В. И. Музыкальная психология. М.: Владос, 1997. 400 с.
8. Радынова О. П. Музыкальное развитие детей. М.: Владос, 1997. Ч. I. 608 с.
9. Сусоева О. В. Музыкальная психология: уч. пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2008. 75 с.
10. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей: Педагогическая наука – реформе школы. М.: Педагогика, 1988. 176 с.
11. Тарасова К. В. Развитие музыкальных способностей в дошкольном детстве // Музыкальный руководитель. 2010. № 1. С. 10–13.
12. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания // Известия АПН РСФСР. Вып. 11: Вопросы художественного воспитания. М.; Л.: АПН РСФСР, 1947. С. 7–29.
13. ФГОС ДО. М., 2013.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ВАЖНЕЙШИЙ СПОСОБ РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ДУХОВИКА-ИСПОЛНИТЕЛЯ

Н. Л. Куров, ГМПИ им. М. М. Ипполитова-Иванова, г. Москва

В условиях социальных и экономических изменений большую актуальность приобретает художественное образование в контексте личностно-ориентированного образования, что вызвано необходимостью интегративно-комплексного, системного образования в педагогической подготовке.

Художественное образование является одним из важнейших способов развития и формирования личности нового человека, способного принять творческое решение в нестандартной ситуации, а также проводником новых идей в образовании, новых педагогических технологий на высоком уровне.

Концепция художественного образования базируется на основных положениях «Национальной доктрины образования в Российской Федерации», которая определяет стратегию и направление развития системы образования в России до 2025 года [1].

Система художественного образования включает эстетическое воспитание, общее художественное образование, профессиональное художественное образование. Интегративный культурообразующий аспект искусства и образования является одним из приоритетных направлений развития художественного образования. Искусство, в частности, музыка, исполняемая на духовых инструментах, обладает функциями, с социальной активностью человека, формирующими нравственный и эстетический идеал человека, являющийся опреде-

ляющим в деятельности личности и функционирующим на образно-эмоциональном уровне сознания.

Обучение через искусство, обеспечивающее творческое развитие и духовное обогащение личности, особенно актуально в музыкальных вузах, которые непосредственно занимаются искусством [3].

Современный уровень развития педагогической науки требует усовершенствования системы образования в целом, в связи с чем, актуальными являются проблемы, связанные с подготовкой преподавателей по обучению игре на духовых инструментах. Качество подготовки будущего преподавателя зависит от того, насколько в учебном процессе будут представлены наиболее актуальные вопросы современной педагогики, прогрессивные методики, передовые педагогические технологии.

К личности педагога-духовика предъявляются социально-культурные требования, сочетающие в себе высокие профессиональные качества с развитой художественно-творческой сферой, внутри которой происходит не только преобразование знаний, но и их трансформация и порождение новых идей.

Создание педагогической системы воспитания современного педагога-духовика потребовали исследования изменения и качественного накопления в творческом развитии студентов, а так же в психолого-педагогическом, философском, историческом и искусствоведческих аспектах.

На основании анализа исследований по обучению игре на духовых инструментах можно утверждать, что духовая музыка является эффективным средством художественного образования и патриотического воспитания студентов-духовиков.

Музыкальное воспитание активизирует мышление и волю, формирует уверенность в правильности собственных представлений, направляет личность в творческой и профессиональной деятельности, раскрывает ее потенциальные возможности. На новом этапе социально-экономического развития зародилось новое направление в образовательной системе – художественно-педагогическое, целью которого стало решение образовательных и воспитательных задач на основе искусства как педагогического средства.

Духовая музыка как педагогическое средство владеет приемами развития и формирования не только художественно-творческих и эстетических способностей, но и обучает основам методики разных видов искусств, интеллектуальным способностям на уровне профессионального анализа художественных произведений, раскрытию природных способностей в разных видах искусств, формированию гражданских гуманистических позиций.

Обладая многофункциональностью, духовая музыка духовая музыка обеспечивает структурные взаимно пересекающиеся связи в различных сферах деятельности, что и определяет ее назначение как средства, содержание которого может быть использовано для художественного образования студентов-духовиков. Изучая основы духовой музыки, студент одновременно знания, умения и навыки по многим другим учебным дисциплинам.

Модернизация системы обучения игре на духовых инструментах, которая происходит в настоящее время, учитывает интересы, потребности и стремление

каждого индивидуума, т. е. имеет личностно-ориентированный характер. Переход на обучение на основе личностно-ориентированной педагогики проводится с целью осуществления системного образовательного процесса средствами искусства, направленного на воспитание всесторонне развитой интеллектуальной личности. При личностно-ориентированном подходе взаимодействие между учителем и учеником происходит в атмосфере свободы и доверия, что создает творческую обстановку.

Важнейшей составляющей личностно-ориентированной педагогики является мастерство преподавателя, которое оценивается не только по выбору методов, средств и форм воздействия на обучаемого, но по его соучастию в совершенствовании личности студента и его музыкально-исполнительского мастерства. Особая задача учителя состоит в том, чтобы повысить творческую активность ученика и подготовить его к самостоятельной работе, что является необходимым условием для формирования личности, способной приспособиться к жизненной ситуации.

Переход на личностно-ориентированный метод обучения игре на духовых инструментах обусловлен необходимостью интегративно-комплексного, системного феномена художественного образования в педагогической подготовке в условиях социальных и экономических изменений [3].

Большую роль в творческом развитии исполнителя-духовика играет работа над художественной интерпретацией и художественным образом музыкального произведения. Рассматривая их как основы творческого развития, мы считаем, что при изучении вопросов художественного студентов и формирования их личности они обеспечивают большие возможности для научного исследования.

Проведенные нами исследования показали, что в настоящее время усиливается роль духовой музыки и художественного образования в формировании духовного идеала личности у молодежи, которое способствует тому, что она начинает осознавать цель в жизни и стремиться познать добро и красоту, любовь и свободу. Происходит качественное перевоплощение личности, в результате которого увеличивается сила и глубина мысли, утверждается вера в собственные силы.

Дальнейшее развитие художественно-творческих способностей у студентов-духовиков может быть достигнуто путем совершенствования традиционных форм обучения и создания более эффективной модели художественного образования с учетом основных положений «концепции художественного образования в Российской Федерации».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция художественного образования в Российской Федерации: утв. Приказом Министерства культуры Российской Федерации от 28.12.2001 № 1403.
2. Куров Н.Л. Личностно-ориентированное обучение игре на духовых инструментах // Традиции и новации в профессиональной деятельности». Тверь: ТвГУ. 2014.
3. Куров Н.Л. Художественное образование – эффективный способ формирования высокопрофессионального музыканта-духовика. Матер. междунар. науч.-практ. конф. Осовских педагогических чтений. Саранск, 28–29 ноября 2012 г. МГПИ им. Васильева, Саранск: 2013.

ДИАГНОСТИКА ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ

Е. В. Страутманис, III курс заочной формы обучения ИПО
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Е.А. Романюк
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Актуальность работы обусловлена необходимостью теоретической и экспериментальной разработки вопросов, связанных с музыкальным развитием и воспитанием дошкольников путем приобщения их к музыкальному искусству через пение как самый доступный для всех детей активный вид музыкальной деятельности.

В данном исследовании под развитием детского голоса понимаются качественные и количественные изменения состояния голосового аппарата и основных характеристик его звучания, а также развитие специфически вокальных способностей.

Вокально-хоровые навыки – это действия, которые направлены на формирование путем повторения и доведения до автоматизма процессов звукообразования, дыхания и дикции, ансамбля и строя (звукообразование, певческое дыхание, артикуляция, слуховые навыки, навыки эмоциональной выразительности, правильное соотношение силы и высоты хорового звучания, выработка унисона и тембра) [2]. *Певческая установка* – это правильная поза для исполнения певческих произведений. Во время пения дети должны сидеть прямо, не поднимая плеч, не горбясь, слегка опершись на спинку стула, который должен соответствовать росту ребенка, руки положить на колени [3]. *Певческое дыхание* – это фундамент звукообразования, который дает силу и длительность звука, а также дает тембровую окраску звука. Певческое дыхание, как и обычное, складывается из фазы вдоха и выдоха. Голосообразованию предшествует вдох, который берётся активно и бесшумно, достаточно глубоко с ощущением полужевка. *Нижнереберно-диафрагматическое* – смешанное дыхание, при котором высоко поднимаются и расширяются при вдохе нижние ребра, а остальная часть грудной клетки почти неподвижна, активна диафрагма и мышцы брюшной полости. Хорошо ощущаются движения передней стенки живота. Такое дыхание не является каким-то особым, певческим, и возникает в результате приспособления дыхания к пению [4]. *Звукообразование* – это процесс образования певческого голоса, то есть звука определенной высоты, силы и тембра. Звукообразование связано с работой дыхательного и голосового аппаратов, находящихся во взаимодействии и управляемых центральной нервной системой, при правильной постановке голоса должно быть звонким и легким [7]. *Артикуляция* – это часть голосового аппарата, формирующая звуки речи, а органы, входящие в его состав, – артикуляционные органы. Работа этих органов, направленная на создание звуков речи (гласных и согласных) называется артикуляцией. *Дикция* – четкое, ясное и отчетливое произношение всех звуков с правильной их артикуляцией, при четком и внятном произнесении слов и фраз. В свою очередь ясное произнесение слов обеспечивается за счет правильной артикуляции каждого звука. Слова произносятся четко, ясно. При этом важно следить за правильным положением языка, губ, свободными движениями ниж-

ней челюсти [4]. *Ансамбль* в переводе с французского означает «слитность», т.е. правильное соотношение силы и высоты хорового звучания, выработка унисона и тембра [1]. *Строй* – это точное, чистое певческое интонирование [3].

В нашей работе мы будем рассматривать такие вокально-хоровые навыки, как певческая установка, певческое дыхание, дикция и артикуляция, интонация, т.к. они являются основой всей вокально-хоровой работы в целом. Наша диагностическая работа строилась по принципу систематизирования и обобщения знаний, полученных из методических и психологических трудов [1–7]. В практической деятельности мы учитывали особенности, как возрастной психологии детей, так и особенностей голосов детей 6–7 лет.

Диагностирующий этап проходил в сентябре 2015 г. на базе МБДОУ д/с №8 г. Торжка Тверской области в подготовительной группе.

На данном этапе мы ставили перед собой цель – определить уровень развития вокально-хоровых навыков у детей 6–7 лет. В нашем исследовании участвовало 12 детей 6–7 лет. Для определения исходного уровня певческой установки, певческого дыхания, дикции и артикуляции, интонации мы использовали диагностические задания [7].

1. Для определения интонации и дыхания детям предлагалось пропеть любую знакомую песню. Во время её исполнения можно установить правильность интонирования мелодии, ясность произношения текста, взятие дыхания [4].

2. Для определения дикции ребенку предлагалось прочитать любую скороговорку, которую он знает [5], например: «Бык, бык, белый бок, бегал с булкой на лужок».

3. Певческое дыхание: без звука («Ладошки», «Ветер», «Надуй шарик», «Свечи на торте», «Кошечка») [6]; со звуком («Встреча язычка с жителями удивительной страны», «Поехали», «Дрова», «Чайник»); под музыку, с использованием игр и игровых пособий «Порхающие бабочки», «Варежка», «Снежинка», «Засыпающий цветок».

4. Певческая установка.

Игры и упражнения для тренировки певческой установки: игровые упражнения с пением («Сидит дед», «Ветер», «Медведь», «Баба-Яга», «петь приятно и удобно») [2]. Для определения интонации можно использовать тест «Повтори мелодию» Инструкция [2]: 1) спой, пожалуйста, песню, которую ты знаешь; 2) повтори, пожалуйста, голосом мелодию, которую я сыграю на инструменте.

Критерии оценки:

Низкий уровень – *последовательное* исполнение звуков вверх или вниз по направлению к тоническому звуку в диапазоне *терции*;

Средний уровень – *опевание* тоники и *последовательное* исполнение интонаций вверх-вниз по направлению к тонике в диапазоне *кварты*;

Высокий уровень – *опевание, последовательное и «скачкообразное»* исполнение последовательностей мелодии в диапазоне *октавы-децимы*.

Проведенное исследование показало следующие результаты: в диагностике певческой установки высокий уровень показали 3 ребенка, что составило 25% от общего числа опрошенных детей; 8 детей соответствуют среднему уровню (66,7%). Низкий уровень развития певческой установки выявлен у 1 ре-

бенка (8,3%). В диагностике певческого дыхания высокий уровень показали 2 ребенка, (16,7% от общего числа опрошенных); 7 детей – средний уровень (58,3%). Низкий уровень певческого дыхания выявлен у 3 детей (25%). В диагностике дикции и артикуляции высокий уровень показали 4 детей (33,3%); 5 детей – средний уровень (41,7%). Низкий уровень дикции и артикуляции выявлен у 3 детей (25%). В диагностике интонации выявлен средний уровень у 9 детей (75%), низкий – у 3 детей (25%).

Подводя итог, можно сделать вывод, что уровень вокально-хоровых навыков у детей не одинаков. Практически ни один ребенок не показал высокий результат по всем показателям. По данным проведенной диагностики, преобладающим является средний уровень вокально-хоровых навыков у детей 6–7 лет.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Багадуров В.А. Начальные приемы развития детского голоса, 1954. 219с
2. Морозов В. П. Вокальное искусство как вид вербально-невербальной коммуникации / Невербальная коммуникация. Экспериментально-психологические исследования. М.: Институт психологии РАН, 2011. 528 с.
3. Соколов В. Г. Доклад на I Международном совещании по вокальной работе с детьми. М., 1938. 216 с.
4. Стулова Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. М.: Прометей, 1992. 270 с.
5. Стулов И.Х. Хоровой класс. Отношение к обучению. М.: Прометей, 2013 с. 304–378.
6. Щетинин М.Н. Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой, М.: Метафора, 2007. 128 с.
7. Резонансная техника пения и речи. Методики мастеров. Сольное, хоровое пение, сценическая речь. URL: http://bookz.ru/authors/kollektiv-avtorov/rezonans_303/page-12-rezonans_303.html.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ТЕАТРАЛЬНАЯ СТУДИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПОДРОСТКОВ

Д.А. Павлишина, магистрант II курса ИПО

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. В.П. Анисимов

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

«Человечество победит раньше или позже слепоту, и глухоту, и слабоумие.

Но гораздо раньше оно победит их в социальном и педагогическом плане,
чем в плане медицинском и биологическом».

Л.С. Выготский

Еще не так давно, в нашей стране было принято в практике образования отделять «особых детей» от «нормального» общества. В число «изгоев» попадали даже дети с незначительными психологическими отклонениями и нарушениями. Такой подход вынуждал особых детей с ранних лет вести замкнутый образ жизни, лишая человека нормального общения, стремления к самостоятельной полноценной жизни. В последнее же время происходит тенденция устранения такого неравенства, когда общество вынуждено заниматься инклюзивным образованием, так как согласно официальным данным в психологической и коррекционно педагогической помощи, нуждается 85% учащихся общеобразовательных школ. А по статистическим данным Министерства образования Российской Федерации, 1,7 млн. детей, проживающих в России, имеют ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). Обучение и воспитание ребенка с ОВЗ

требует огромного терпения, душевного тепла, знаний, умений и ответственности. Большая часть таких детей испытывает потребность в специальной арт-педагогической помощи, которая бы способствовала успешному их личностному развитию и социальной адаптации.

Австрийский психотерапевт и философ Якоб Леви Морено (1889–1974) считается родоначальником метода, соединившего психологию с театром и получившего название «психодрама». С 1921 г. метод успешно применяется в практической зарубежной и российской психологии. «Психодрама (от греч. «психо»-душа и «драма»-действие) – это метод групповой психотерапии, предполагающей использование театрализованной импровизации для исследования человеком своего внутреннего мира». Это метод, в ходе которого участник с помощью ведущего и группы воспроизводит в драматическом действии значимые события своей жизни, разыгрывает сцены, имеющие отношение к его проблемам. Актер психодрамы играет в условном времени, в условном пространстве, но *свои реальные* чувства и мысли.

В театральной студии, в которой я работаю, на протяжении 9 лет, никогда не было специального отбора или прослушивания детей. Сюда приходят те, кто чувствует желание и потребность посещать студийные занятия. У всех детей разные способности, разные возможности, но, безусловно, каждый из них имеет свои особенности личности, свою одаренность и в чем-то талантливость. Практика работы с этими детьми позволяет быть абсолютно убежденной в том, что нельзя делить детей на «одаренных» и «не одаренных». Каждый рожденный человек наделен тем или иным даром. Важно помочь ему открыть, развить это дар, с которым он приходит в мир. И в театральной студии мы стремимся создавать такие условия для детей-подростков, в которых каждый из них смог бы свободно выражать себя и все формы своего эмоционального состояния. Подростковый период очень важен в развитии Я-концепции ребенка, в формировании у него самооценки как основного регулятора поведения и деятельности, оказывающей непосредственное влияние на процесс дальнейшего самопознания, самовоспитания и в целом развития личности. Театральное искусство не признает нажима, насилия, диктата. Актерские тренинги в большинстве случаев строятся на импровизации и дают полную свободу самовыражения, взаимодействия, проявления чувств и эмоции, выражения своих стремлений и желаний.

Эмоциональное перенапряжение, внутриличностные и межличностные конфликты зачастую приводят к различным психическим отклонениям. Снять душевную боль, открыть защитные «клапаны-шаблоны», которые создают барьеры в восприятии себя и окружающего мира, дать конструктивный выход негативным эмоциям – все это возможно при педагогически грамотно построенных занятиях. В творчество задействованы все свойства человеческой психики, что позволяет развивать и корректировать эмоциональную сферу детей, создавать условия для развития четкого представления о себе и своих возможностях. Многие специалисты, работающие в области педагогической коррекции с детьми с ограниченными возможностями, все чаще обращаются к различным сферам искусства – арт-педагогике. На собственном опыте работы могу с уверенностью утверждать, что театрализованная деятельность, построенная с уче-

том индивидуальных психологических особенностей ребенка благоприятно влияет на развитие даже детей с нарушениями интеллекта. Помимо расширения общего кругозора при знакомстве с прекрасным, развивается способность к эмоциональной отзывчивости, сопереживанию, состраданию, активизируется эмоционально-образное мышление, что, безусловно, способствует социализации ребенка, позитивной адаптации его в мире сверстников, помогая преодолеть собственную неуверенность и негативные комплексы. В процессе актерских тренингов, подросток с ОВЗ учится устанавливать контакт с другими детьми, развивать позитивные взаимоотношения, открыто проявлять свою доброжелательность и принимать помощь окружающих. Его чувство отверженности и непонимания его окружающими уходит, когда возникает контакт в группе сверстников и, через позитивное восприятие других открывается собственный творческий потенциал, преодолевается чувство одиночества, так часто свойственное детям с ОВЗ. Поэтому у нас очень важны именно групповые занятия и арт-тренинги. Они не только дают возможность ребенку с ОВЗ почувствовать себя в коллективе полноправным участником, но и учат других детей толерантности и эмоционально теплому восприятию людей не таких, как они сами.

В театральном действе, ощущая себя в безопасности, созданной условиями игры, которую осваивать, не столько трудно, сколько интересно, освобождаясь от «страха ошибки», подросток способен открыто выражать свои эмоции, сиюминутные чувства и переживания. Во время таких тренингов при компетентном сопровождении ведущего арт-педагога у подростка появляется возможность для неограниченной творческой самореализации. Наряду с протагонистом (от греч. «первый герой»), в игру включены все участники. Это помогает лучше понять себя и других, увидеть свои отношения с окружающими со стороны. Интрапсихическая психодрама создает безопасные и благоприятные условия для самораскрытия подростка и позволяет обрести сознание уникальности, глубины и разнообразности своего «Я».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Морено, Я. Л. Психодрама / пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой. М.: Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2001.
2. Анисимов В.П. Теоретические основы арт-педагогика: монография. Лейпциг (Германия): Lambert, 2012.
3. Проблемы и перспективы социокультурной адаптации детей и юношества средствами художественного творчества: коллективная монография / Бережная М.С., Семенов В.В., Никитин О.Д., Фузейникова И.Н., Лиханова Е.Н., Гребенкин А.В. и др. М.: Компания Спутник+, 2006.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПО УПРАВЛЕНИЮ РАЗВИТИЕМ НАВЫКОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ТАНЦЕВАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ

А. Отиашвили, магистрант II курса ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» г, Тверь
Научный руководитель – С.А. Травина

Развитие и воспитание детей в танцевальной деятельности является одной из социальных проблем, которая требует обобщенного научного анализа

и осмысления этого вопроса. Изучение танца становится актуальным в наше время, когда к нему наметился активный интерес как к средству полифункционального воздействия на человека, в том числе, на детей первого десятилетия жизни. Этот фактор потребовал расширения комплексных научных разработок и их методологического обоснования. Интерпретация танца разными авторами способствует формированию знаний, помогает его практическому внедрению.

Вопросы осмысления феномена «танец» в теории и практике профессионального педагогического образования становятся актуальными в период модернизации российского образования, ориентированной на преодоление условий, тормозивших перспективное развитие страны [3, с. 23].

Незаслуженно игнорируемый многими педагогами эстетический подход к педагогическому процессу, ведущий к развитию творческого потенциала личности и раскрытию собственной индивидуальности через эмоциональную сферу, это уникальная возможность оживить, одухотворить педагогическое взаимодействие, увидеть контуры обновленной, требующей усиленной культурной оснащённости педагогики.

Педагогику в настоящее время необходимо рассматривать как сферу духовного, позволяющего сердцем понять, что язык педагогики – это язык живого общения, язык творчества и рефлексии, открывающий путь к познанию и образованию в быстро меняющемся мире.

Субъект-субъектные отношения между педагогом и учеником, необходимость особой «технологии прикосновения» к личности ученика придают педагогическому процессу черту, объединяющую педагогику и искусство. «Технология прикосновения» складывается из мимических, пластических, интонационных, эмоциональных умений педагога, поэтому необходимо, чтобы в системе профессионального становления педагога были средства, позволяющие овладеть особым рода знаниями и практическими умениями [6]. Стоит также подчеркнуть, что успешная профессиональная деятельность педагогов предъявляет повышенные требования не только к личностным качествам, но и к уровню их психологического здоровья.

Здоровый и духовно развитый педагог получает удовлетворение от своей работы, обладает высоким уровнем работоспособности, активности, творчества, стремления к совершенствованию. Однако большой процент педагогов отличается состоянием эмоциональной напряженности, которое проявляется в снижении устойчивости психических функций и понижении работоспособности, снижению показателей психических процессов (памяти, мышления, воображения).

Психическое состояние педагога в процессе творческой деятельности и общения очень важно, поскольку внешнее состояние, то есть физическая раскрепощённость педагога, которая выражается в отсутствие мышечных зажимов, свободе движений, легкости пластического выражения и внутреннее состояние, то есть психологическая свобода предполагающая отсутствие страха быть объектом внимания, свободное изъявление воли, мысли, чувства, психическое равновесие — это первое исходное условие продуктивности

деятельности учителя. При этом условия становится возможным проявление его индивидуального Я [2, с. 83].

В отдельных случаях эмоциональная напряженность достигает критических моментов и результатом становится потеря самообладания и самоконтроля. Эмоциональные взрывы не проходят бесследно для здоровья. В связи с этим эмоциональная устойчивость к различного рода напряженным факторам профессиональной деятельности является профессионально значимым качеством личности педагога. Эмоциональное сгорание – состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности. Это эмоциональное и умственное, а также физическое истощение из-за продолжительной эмоциональной нагрузки [5, с. 67]. Эмоциональное сгорание возникает только в профессиональной деятельности, и тем оно отличается от стресса.

Профессия педагога включает в себя факторы, влияющие на эмоциональное сгорание [3, с. 78]. Она предполагает интенсивное общение с людьми в непредсказуемых ситуациях, работа имеет творческий характер: необходимо создавать практически на каждом уроке каждый день нечто новое, соответствующее индивидуальности учителя и отвечающее задачам его общения с другими. Профессиональная деятельность педагога носит характер эмоционального контакта с большим количеством людей, что предполагает необходимость постоянного контроля собственного эмоционального состояния.

Танцевально-двигательная терапия, танцевально-экспрессивные тренинги на основе разных видов танцевального искусства (контактная импровизация – партнеринг, техники release – освобождение) являются эффективными методами внешнего (то есть физического) самовыражения личности, стимуляции творческого потенциала личности [1, с. 2].

Для танцевальной терапии характерно использование приемов и движений, не препятствующих полной свободе пластических действий. Использование различных танцевальных шагов, стилей и форм обусловлено психофизиологическими проблемами и индивидуальными особенностями личности [5, с. 43]. Положительный эффект танцевального воздействия обеспечивается тем, что вся работа идет на положительном эмоциональном настрое. Танец носит характер художественно-творческий, познавательно-развивающий, коррекционно-восстановительный. Активность, эмоциональность, соотнесение внимания с музыкой – основные критерии хореографического творчества в условиях танцевально-двигательной терапии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань, 1987.
2. Азарова Л. Н. Как развивать творческую индивидуальность младших школьников // Журнал практического психолога. 1998. № С. 83.
3. Базарова Н.П., Мей В.П. Азбука классического танца. Л.: Искусство. 1983. 308 с.
4. Веккер Л. М. Психические процессы. Л., 1981. Т. 3: Субъект, переживание, действие, сознание.
5. Изард К. Э. Психология эмоций / пер. с ант. СПб., 2000.
6. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М., 1979.

ПОРТРЕТНАЯ АРТ-ТЕРАПИЯ В ПРЕОБРАЗОВАНИИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМООЦЕНКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

А.М. Громов, магистрант II курса ИПО

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. В.П. Анисимов
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Современные исследователи (Т.А. Жалагина, Е.П. Ильин и др.) указывают на тревожную тенденцию роста числа педагогов и родителей с деформированной структурой личности, характеризующейся эмоциональным выгоранием, эмоциональной холодностью и стремлением жить по чувственным шаблонам прошлого опыта, неспособностью преобразовать свои негативные переживания, что ведет к деформациям профессионально-личностного развития, проявляющегося в редукации свойств субъекта педагогического процесса как системной разноуровневой организации психики, снижении её адаптивности и, как правило, продуктивности её деятельности [3]. Такие искажения личности становятся причиной внутриличностного рассогласования между притязаниями личности и реальными возможностями их удовлетворения. Также это приводит к обеднению, искажению, извращению зеркального Образа-Я, архетип человека и его зеркального двойника. Данные процессы могут являться причинами деформации самооценки личности, что, в свою очередь, оказывается причиной порождения новых внутриличностных и межличностных конфликтов.

В связи с этим, первой проблемой является поиск продуктивных способов реконструкции искаженного Образа-Я, позволяющих нормализовать внутренний дискурс, и второй проблемой – проблемой координации общения. Координация, включая речевые действия, требует наличия взаимно приемлемой рекуррентной регулирующей системы, которой следуют обе стороны или, по крайней мере, должны пытаться ей следовать [2, с. 7] как условие конструктивного диалога с внешним миром. К фактору, позволяющему регулировать внутриличностный и межличностный диссонанс, можно отнести *эмоционально рефлексивную гибкость* как внутриличностный механизм осознания себя и своих функций в социуме как *динамическую самооценку*, опирающуюся на адекватное восприятие собственного Я, степень сбалансированности притязаний индивида, его актуальных потребностей и способов саморегуляции, которыми владеет (или не владеет) человек. Результатом перцептивного восприятия себя оказывается фокусировка и осознание тех избранных свойств и качеств Образа-Я, которые имеют дихотомическую природу: позитивную (мои достижения) и негативную (критичное самоотношение).

Проблема адекватного восприятия педагогом себя, своих качеств, свойств и особенностей в построении продуктивной стратегии ведения учебно-профессиональной деятельности на сегодняшний момент крайне актуальна, начиная с этапа его профессиональной подготовки, когда у многих студентов-первокурсников педагогических профилей прослеживается тенденция искаженного видения модели идеального педагога, формального признания, например, базовых критериев, позволяющих максимально продуктивно выстраивать педагогический процесс [6, с.30].

В рамках профессиональной подготовки представления будущего педагога об эталоне педагогической деятельности формируются в рамках базовых дисциплин: общей, социальной, педагогической, возрастной психологии и общей, профессиональной и специальной педагогики. Особое значение в формировании эталона педагогической деятельности имеют дисциплины история психологии и история педагогики, а также изучение студентами специальных публикаций: монографии И.Д. Лельчицкого, М.А. Лукацкого. Так, например, в монографии И.Д. Лельчицкого указываются на необходимость обладания педагогом такими качествами как: умение видеть и понимать внутреннее состояние своих учеников, особенности их личностного развития в процессе обучения, готовность к самостоятельным и ответственным профессиональным действиям и поступкам, иметь высокий уровень педагогической рефлексии и др. [6, с. 30].

Специфика педагогического труда, задающая горизонты развития человечеству и человеку, диктует постановку вопроса о том, каким должен быть учитель, реализующий эту миссию в том или ином социокультурном пространстве, в то или иное историческое время. Понятие «идеал учителя» содержит в себе высокий эвристический потенциал, заключающийся в том, что оно, отражая сущность реально существующего (существовавшего) явления, дает возможность описывать, оценивать и объяснять сложный педагогический феномен, но и объяснять (прогнозировать) изменение роли, места, функций и миссии педагога в мире образования [7]. Проекция идеальных представлений о личностных качествах учителя на собственных характерологические особенности позволяет актуализировать будущего педагога ряд задач по формированию таковых на основе преодоления слаборазвитых свойств и характерологических особенностей. В целях объективации такой работы, необходимо предварительно проводить психодиагностические процедуры. На диагностическом этапе выявляются и фиксируются акцентуруемые самим респондентом внутренние эмоциональные состояния, выраженные на письме, в коллаже или на фотоснимке.

Диагностика и последующая внутренняя коррекция личностных слабых свойств личности возможна с помощью методов портретной арт-терапии, где основным инструментом является метод проективной психологии в портретной технике, которая выполняет двойную функцию: диагностическую и терапевтическую как собственно коррекционную. В силу преимущественно проективно-символического характера содержащихся в ее арсенале средств она позволяет респонденту выражать самые разные чувства более безопасно, чем при использовании других психотерапевтических подходов. Арт-изобразительные средства позволяют респонденту объективировать свои чувства в создаваемой им продукции и тем самым способствуют их осознанию и достижению контроля над ними [5, с. 109–110].

Портретная арт-терапия (или портретотерапия) опирается на использование методов проективной психологии и предусматривает использование индивидуально выполняемого реципиентом рисуночного портрета или интерпретации своей фотографии для решения психологических проблем в процессе восприятия себя. Основным содержанием портретотерапии является создание и восприятие портретных образов с последующей рефлексией и обсуждением в

различных видах творческих техник: рисование, коллаж, танцевально-двигательная импровизация, психодраматическая импровизация, поэтичско-литературные эскизы и этюды, истории своей жизни. Развивающее и исцеляющее воздействие, оказываемое восприятием или созданием портрета или фотографии обязательно включает в себя общение со специалистом-психологом. Если следовать психоаналитическим взглядам, то сутью процесса фототерапии и портретотерапии является выражение посредством портретных образов внутренних конфликтов, потребностей и переживаний клиента. Реципиент может их словесно описать и осознать, а также изменить свое отношение к ним. В процессе создания и обсуждения портрета человека оживляются как осознаваемые, так и неосознаваемые потребности и переживания, связанные с психическими травмами и незавершенными ситуациями прошлого. Выражение травматического опыта и завершение прошлых ситуаций, по мнению А.И. Копытина, в психотерапевтических отношениях или групповой работе является основой для психологических изменений [6].

Используя самые разнообразные материалы изобразительной деятельности (от простых карандашей и красок до пластилина и даже иллюстрации из журналов, из которых особо стесняющиеся своего неумения рисовать могут делать коллажи) участники арт-терапевтического процесса попадают в атмосферу свободного самовыражения. Их цель – не создавать произведения искусства, а максимально выразить тщательно скрываемые в обычной ситуации эмоции, позволяющие в итоге обозначить для себя возможное направление творческой работы над собой с целью раскрытия потенциала, позволяющего впоследствии наиболее продуктивно и динамически вести профессиональную деятельность.

При фиксации и апробации результатов учитывается следующий ряд психотерапевтических факторов занятия творческой фотографией: фактор художественной экспрессии; фактор психотерапевтических отношений (применительно к групповой работе – факторе внутригрупповых отношений); факторе интерпретации и вербальной обратной связи [6].

Прежде всего, необходимо субъекту сфокусировать своё внимание на эмоциях положительной направленности, нервные механизмы которых более сложные и тонкие, чем отрицательных. «Положительные» эмоции имеют самостоятельное приспособительное значение, т.е. роль «положительных» эмоций отлична от роли «отрицательных» эмоций: «положительные» эмоции побуждают живые системы активно нарушать достигнутое «уравновешивание» с окружающей средой: «важнейшая роль положительных эмоций – активное нарушение покоя, комфорта, знаменитого «уравновешивания организма с внешней средой» [4]. «Отрицательные эмоции, – с точки зрения П.В. Симонова, – как правило, обеспечивают сохранение того, что уже достигнуто эволюцией или индивидуальным развитием субъекта. Положительные эмоции революционизируют поведение, побуждая искать новые, еще не удовлетворенные потребности, без которых немислимо наслаждение [4].

Таким образом, при переживании отрицательных эмоций наблюдается тенденция нежелания принимать новое при сохранении привычного, удобного реагирования, которое выражается в потребности эмоционально застойного

стремления переживать устойчивое эмоциональное состояние. Такое состояние сохраняет традиционный опыт предыдущих поколений как форма психологической защиты на новаторские акции, как категоричное отстаивание установленного алгоритма эмоционально-поведенческих реакций индивида во взаимодействии с непривычной, оригинальной для себя средой. Напряжённые и сложные эмоциогенные условия часто встречаются в деятельности непосредственно педагогической направленности и способствуют возникновению эмоциональной напряжённости и эмоционального стресса [1]. Такая среда может стимулировать эмоционально мобильного человека на проявление творческой работы по накоплению нового опыта реагированию, изменению и обогащению образа Я, что и актуализирует внутриличностные резервы творческой работы над собой с целью раскрытия потенциала, позволяющего в последствии наиболее продуктивной динамически вести свою профессиональную деятельность. Вместе с тем, творческая, непривычная среда для эмоционально ригидного индивида будет порождать склонность к избеганию креативных форм воздействий и сохранению эмоционально устойчивого состояния, так как требует «выхода» за границы устоявшегося стереотипного чувствования и реагирования человека, что, в свою очередь будет непроизвольно провоцировать на выражение отрицательных эмоций по Симонову и выражать стремление респондента сохранить своё эмоционально устойчивое состояние и поведение.

Таким образом, актуализация своей эмоционально-образной сферы, а также индивидуальная и групповая рефлексия этих процессов позволяет будущему педагогу эффективно осознавать как сильные, позитивные качества своей личности и будущей профессиональной деятельности, так и слабые ее свойства и качества. Метод портретной арт-терапии имеет явные преимущества перед стандартизированными методиками в двух аспектах: во-первых, он позволяет обеспечить конфиденциальность репещиента, сохранить чувство безопасности в структуре слабоадаптивных отношений с окружающими (сокурсниками, педагогами); во-вторых, при компетентном психолого-педагогическом сопровождении у будущего специалиста появляется возможность быстрого, эффективного и конгруэнтно адаптивного реагирования на изменяющиеся условия социума в формировании своих креативных способностей развития профессиональных качеств педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гонина О.О. Развитие эмоциональной устойчивости педагогов ДОУ. //URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalnoy-ustoychivosti-pedagogov-dou>
2. Григорьева В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты: монография / под ред. Е.С. Мордасова. Издательско-полиграфический центр Тамбовского гос. технич. ун-та, 2007. 278 с.
3. Жалагина Т.А. Психологическая профилактика профессиональной деформации личности преподавателя вуз:а автореф. дис. ... д-ра пед. наук, ТвГУ, 2004. 45 с.
4. Ильин Е.П. Роль и функции эмоций. //URL: http://www.psychologos.ru/articles/view/rol_i_funkcii_emociy_e.p._ilin
5. Копытин А. И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков//URL: http://bpaonline.ru/content/files/upload/131/kopyitin_svistovskaya_art-terapiya_detej_i_podrostkov.pdf
6. Лельчицкий И. Д. Личностно-профессиональный идеал учителя в отечественной педагогике первой трети XX века: монография / под ред. М.В. Богуславского. М.: ИД РАО, 2003. 292 с.

7. Лукацкий М.А, Лельчицкий И.Д. «Идеал учителя» как научное понятие: историко-педагогический аспект // URL: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?archive=1195596857&id=1193320166&start_from=&subaction=showfull&ucat=

РАБОТА УЧИТЕЛЯ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

А.В. Андреева, IV курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская

Творчество школьников – феномен творческой активности детей, реализующий многие психические функции, важные для целостного развития личности ребенка. Актуальность темы исследования обусловлена все возрастающей потребностью современного общества в людях, способных творчески подходить к любым изменениям, нетрадиционно и качественно решать существующие проблемы, обусловлена ускорением темпов развития общества и, как следствие, необходимостью подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях.

Стратегия современного образования заключается в том, чтобы дать возможность всем без исключения учащимся проявить свои способности и весь свой творческий потенциал. Учитель начальных классов на уроках технологии должен уметь так организовывать свою деятельность так, чтобы развивать у детей творческие способности, через различные средства и методы, применяемые на уроках. Ведь настоящий учитель это мастер своего дела.

Совершенствованию трудового обучения, обобщению и пропаганде передового опыта трудового воспитания и профессионального образования посвящены работы П.Н. Андрианова, П.Р. Атутова, С.Я. Батышева, А.И. Воробьева, В.И. Ермаковой, Ф.И. Иващенко, И.Ф. Раздымалина, Д.А. Тхоржевского, В.М. Казакевича, В.А. Полякова, А.Е. Ставровского, М.Н. Скаткина и др.

Так же немалое значение играет среда, в которой ребенок развивается. Это комплекс эстетических, психолого-педагогических условий, необходимых для осуществления педагогического процесса. В такой среде ребенок активно включается в познавательную творческую деятельность, развивается его любознательность, воображение, умственные и художественные способности, коммуникативные навыки, а самое главное происходит развитие личности. Учитель должен создать условия для проявления творческих способностей учащихся, конкретную программу творческих упражнений, которая включала бы активизацию основных компонентов творчества: эмоции, воображение, образного мышления.

Цель нашего экспериментального исследования: развитие творческих способностей учащихся начальной школы на уроках технологии. Исследование осуществлялось на базе гимназии №12 г. Твери. В нём приняли участие 25 человек, учащиеся 3 «Г» класса. Исследование проводилось с 9.02.15 по 21.12.15.

По итогам констатирующего этапа были сделаны следующие выводы: у большинства школьников данного класса диагностирован низкий уровень развития творческих способностей. Такие результаты подтверждают актуальность выбранной темы исследования. Применялись следующие методики: 1. Диагностика измерения продуктивности и оригинальности дивергентного мышления

Дж. Гилфорда [1, с. 53]. 2. Диагностика исследования гибкости образного мышления И.М. Луцихиной [2, с. 32]. 3. Диагностика исследования креативности, творческого мышления субтест «Выражение» Дж. Гилфорда [3, с. 82]. 4. Диагностика исследования креативности, творческого мышления субтест «Словесная ассоциация» Дж. Гилфорда [3, с. 84].

Нами была разработана программа уроков, направленная на развитие творческих способностей детей младших школьников на уроках технологии, выявлены и внедрены педагогические условия успешного развития творческой активности детей. В программе были выбраны и разработаны уроки целью, которых являлось развитие критериев креативности: беглость образного мышления, гибкость образного мышления и оригинальность мышления. Методики, применяемые в ходе повторной диагностики, аналогичны методикам, применявшимся на констатирующем этапе исследования.

В ходе контрольной диагностики зафиксировали значительное повышение уровней критериев творческих способностей детей, по сравнению с результатами диагностики на констатирующем этапе. Это свидетельствует об эффективности проведенного формирующего эксперимента. Также было подтверждено, что содержание занятий, предметно-развивающей среда, атмосфера, создаваемая учителем на уроке, всё это имеет первостепенное значение в развитии творческих способностей детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лиштван З.В. Конструирование. М., 2012.
2. Мосин И. Н. Рисуем животных. М., 2008.
3. Туник. Е.Е. Лучшие тесты на креативность // Диагностика творческого мышления. СПб.: Питер, 2013. 320 с.

РАБОТА УЧИТЕЛЯ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Е.С. Смирнова, IV курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская

Инновационный поиск новых средств приводит педагогов к пониманию того, что нам нужны деятельностные, групповые, игровые, ролевые, практико-ориентированные, проблемные, рефлексивные и прочие формы и методы учения и обучения. Ведущее место среди таких методов, обнаруженных в арсенале мировой и отечественной педагогической практики, принадлежит сегодня методу проектов. *Актуальность* метода проектов в наши дни обуславливается, прежде всего, необходимостью понимать смысл и предназначение своей работы, самостоятельно ставить профессиональные цели и задачи, продумывать способы их осуществления и многое другое, что входит в содержание проекта. Не случайно в базисный учебный план внесена новая строчка о проектной деятельности, а один из параметров нового качества образования – способность проектировать. Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Он возник еще в начале нынешнего столетия в США. Его называли также методом проблем и связывался он с идеями гуманистического направле-

ния в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В.Х. Килпатриком. Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании. Отсюда чрезвычайно важно было показать детям их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. Для этого необходима проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для ребенка, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания, новые знания, которые еще предстоит приобрести [1, с. 34]).

В настоящее время метод проектов все чаще и чаще рассматривают как систему обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно и последовательно усложняющихся практических заданий – проектов. В образовательном процессе проектная деятельность может быть довольно эффективна, так как она ориентирована на достижение целей самих учащихся, она дает ученикам опыт деятельности, формирует невероятно большое количество умений и навыков. Процесс работы над учебным проектом в образовательном процессе направлен на достижение намеченного результата в виде конкретного «продукта» (проекта), что позволяет научить школьников проектированию, которое помогает решать различные проблемы. Сегодня, ученическое проектирование получает известность как универсальное средство решения различных проблем образования, становится популярной формой организации творческой активности учащихся начальной школы. Поэтому целью такой работы является формирование у младших школьников умений использовать приемы проектирования для самоорганизации собственного учения – «научить учиться» [2, с.45].

Для развития воображения и креативности младших школьников, нами была разработана программа уроков и проектов, реализованная в ходе проведения учебного эксперимента. Целью эксперимента было формирование у детей следующих личностных результатов: развитие самостоятельности, творческой активности, креативности. В исследовании приняли участие 20 человек 3 «г» класса (затем 4 «г») гимназии №12 г. Твери. Были проведены следующие методики диагностики уровня развития воображения и креативности младших школьников: 1. «Неполные фигуры» Торенса. 2. «Четыре скрепки». 3. «Тест дивергентности мышления» (задачи Гилфорда).

По итогам исследования были сделаны следующие выводы. В ходе экспериментального исследования в качестве критериев для определения эффективности применения метода проектов на уроках технологии были подобраны диагностические методики, позволяющие выявить уровень развития воображения и креативности младших школьников. Результаты контрольного эксперимента показали значимую разницу в уровне развития воображения и креативности детей в прошлом и нынешнем учебном году, что позволило сделать вывод об эффективности применения метода проектов на уроках.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сиденко А.С. Метод проектов: история и практика применения. // Завуч. 2013. №6. С. 34–38.
2. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. М., 2010.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

А.И. Жабина, студентка IV курса очной формы обучения ИПО
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В современной начальной школе реализуется ФГОС второго поколения, одним из требований которого является создание и апробация программ духовно-нравственного развития и воспитания учащихся. [1]. Для решения данной проблемы учителю требуется не только профессиональная готовность для овладения содержанием образовательного процесса в современной школе, но и стремление системно и комплексно осуществлять деятельность по духовно-нравственному развитию и воспитанию младших школьников. [2, с. 59–61].

Мы провели исследование, в результате которого на констатирующем этапе у учащихся экспериментальной группы было выявлено недостаточное развитие духовно-нравственных компетенций, а именно: 1. опрошенные недостаточно хорошо могут понять эмоции другого человека; 2. средний уровень развития морально-этических суждений об эмоциях; 3. средний уровень эмоционально-нравственной грамотности; 4. низкий уровень суждений о добре и зле; 5. средний уровень отношения к жизненным ценностям; 6. низкий уровень развития духовно-нравственных качеств.

Нами была разработана и апробирована программы «Ступени нравственности». Цель программы: сохранить и развить нравственное здоровье детей младшего школьного возраста, приобщить их к нравственным ценностям, с опорой на традиции семейного воспитания.

Задачи программы: 1. Формировать позитивные отношения к другим людям, себе. 2. Развить нравственные чувства. 3. Формировать навыки и привычки нравственного поведения.

Дети под воздействием реализации разработанной программы стали стремиться давать ответы, предполагающие попытку самостоятельного конструктивного урегулирования конфликта (20 человек, 80%). Данный факт позволяет говорить об эффективности работы, проведенной в рамках формирующего этапа. В результате проведения методики «Что – почему – как» на контрольном этапе исследования можно сделать вывод о том, что опрошенные дети стали значительно лучше понимать эмоции окружающих. Несмотря на высокий авторитет взрослых, большинство детей предпринимают попытки самостоятельного, конструктивного решения предлагаемых конфликтных ситуаций.

В результате проведения методики «Морально-этические суждения» удалось установить, что под воздействием реализации разработанной программы дети смогли значительно повысить свой уровень развития морально-этических суждений. Так, на контрольном этапе исследования лишь двое опрошенных детей (8%) не смогли продемонстрировать достаточного уровня развития параметра, остальные дети показывали средний и высокий уровень при ответах.

В результате проведения методики «Назови слово, противоположное по значению» удалось установить, что реализация разработанной программы позволила значительно повысить уровень эмоциональной грамотности школьников. Достаточный уровень развития параметра на контрольном этапе исследования продемонстрировали 88% опрошенных детей.

В результате проведения методики «Галерея сказочных образов» удалось установить, что проведенная на формирующем этапе работы программа позволила значительно повысить уровень правильности суждений детей о добре и зле, понимания ими сути поступков героев, их эмоций. Достаточным (т.е. средним и высоким) уровнем развития данного параметра на контрольном этапе исследования обладали 92% детей.

Таким образом, в результате проведения нашего исследования было установлено, что реализация в рамках экспериментально-практической работы программы «Ступени нравственности» позволит стимулировать формирование духовно-нравственных компетенций младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адамова, А.Г. Сущность духовно-нравственного воспитания учащихся в контексте системного подхода // Вестн. Университета Российской академии образования. 2008. № 1. С. 59–61.
2. Данилина, Т.А., Стенина Н. М. Социальное партнерство педагогов, детей и родителей. М.: Айрис-пресс, 2004. 112с.

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ПОНЯТИЯ «СПОСОБНОСТИ»

О.В. Гулина, II курс очной формы обучения ИПО

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская

Под способностями понимаются индивидуально-психологические и двигательные особенности индивида, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности, но не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у ребенка. При этом успешность в какой-либо деятельности может быть обеспечена не отдельной способностью, а лишь тем своеобразным их сочетанием, которое характеризует личность.

Отечественные психологи А.Н. Леонтьев и Б.М. Теплов занимались изучением способностей, с разных точек зрения. Ни тот, ни другой не отрицали врожденного неравенства задатков, с одной стороны, и неоднозначных связей этих задатков с итоговой успешностью сложных форм деятельности – с другой, однако акценты различались, как различалось и употребление понятий. А.Н. Леонтьева интересовало то, как из природных предпосылок на основе структур человеческой деятельности возникает качественно психические функции и процессы. Он же в контексте системного понимания психологических функций и их развития относил это слово к сложным, окультуренным, «ставшими» человеческими функциями [2]. Во внимании Б.М. Теплова были индивидуально-психологические предпосылки неодинакового успешного развития тех или иных функций и умений. Он связывал понятие способностей прежде всего с биологически обусловленными различиями. Б.М. Теплов предложил наиболее распространенное определение понятия способности: способности –

это то, что не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но обеспечивает их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике. В данном понятии, по его мысли, заключены три идеи: 1) индивидуально-психологические особенности, отличающие одного от другого человека; 2) не всякие, вообще индивидуальные особенности, а лишь которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей; 3) понятие не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека [3].

Способность, которая не развивается, которой на практике человек перестает пользоваться, со временем не проявляется. Только благодаря определенным условиям, связанным с систематическими занятиями такими сложными видами человеческой деятельности как музыка, техническое и художественное творчество, развиваются творческие способности. Мы можем у себя развить их дальше. Наша успешная деятельность зависит не от какой-либо одной, а от сочетания различных способностей, при чем это сочетание, дающее один и тот же результат. При отсутствии необходимых задатков к развитию одних способностей их дефицит может быть восполнен за счет более сильного развития других. Любая деятельность требует от человека не одной способности, а ряда взаимосвязанных способностей. Недостаток, слабое развитие какой-либо одной частной способности могут быть компенсированы за счет усиленного развития других. Так В.А. Крутецкий считает, что способность формируется, а, следовательно, обнаружить ее возможно только в процессе соответствующей деятельности. Не наблюдая человека в деятельности, нельзя судить о наличии или отсутствии у него способностей. Нельзя говорить о способностях к музыке, если ребенок еще не занимался хотя бы элементарными формами музыкальной деятельности, если его еще не обучали музыке. Только в процессе этого обучения выяснится, каковы его способности, быстро и легко или медленно и с трудом будут формироваться у него чувство ритма, музыкальная память [1].

Таким образом, человек не рождается способным к той или иной деятельности, его способности формируются, складываются, развиваются в правильно организованной соответствующей деятельности, в течение его жизни, под влиянием обучения и воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Крутецкий В.А. Психология. «Просвещение». М., 1980. 142 с.
2. Леонтьев А.Н. Очерк психологии личности. // Отдел информационных ресурсов управления информатизации КрасГУ. М., 1993. 325 с.
3. Теплов Б.М. Избранные труды. М., 1985. Т. 1. 172 с.

ВЛИЯНИЕ НЕПОЛНОЙ СЕМЬИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

А.А. Ижикова, II курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская

Проблема влияния неполной семьи на становление личности младшего школьника чрезвычайно актуальна, так как неполная семья способна оказывать

неблагоприятное воздействие на активность детей, их нравственное развитие, а так же на успеваемость в школе. По мнению Н.П. Болотовой, можно выделить три причины появления неполной семьи: смерть одного из родителей; рождение ребенка вне брака; развод [4, с. 12].

С точки зрения Е.В. Неделиной, потеря одного из родителей – это сильное потрясение для ребенка. Разрыв как социальной, так и биологической связи с близким человеком может оказать негативное влияние на психику детей младшего возраста. Психологами было доказано, что различные нервные расстройства у ребенка являются последствиями разрыва связи с родителем [2, с. 53]. Согласно Н.П. Болотовой, в семьях с ребенком, рожденном вне брака, очень часто мать чувствует повышенный уровень ответственности за своего ребенка, который перерастает в чрезмерную опеку. Часто это может стать следствием озлобленности и враждебности у ребенка к обоим родителям [4, с. 15].

Развод принято считать как прекращение супругами совместного проживания. Однако разлад в семье начинается еще до расставания. В большинстве случаев это достаточно продолжительный период конфликта между супругами. Именно конфликты в семье, а не ее распад, оказывают пагубное влияние на психику ребенка [1]. Так же Н.П. Болотова считает, что семьи, подверженные разводу, являются наиболее уязвимыми по отношению к её воспитательным возможностям [4, с. 4]. Не стоит забывать, что развод – это стресс не только для родителей, но и в большей мере для детей, ведь они, так же, как и взрослые, испытывают послеразводный стресс. Детям, пережившим развод родителей, приходится столкнуться с рядом трудностей: неуверенность в себе и своих силах, депрессия, озлобленность, подавленность – которые могут быть симптомами дезадаптации, которая является очень серьезной проблемой и должна решаться комплексным путем, то есть совместными усилиями родителей, педагогов и специалистов [3].

Современные семьи вынуждены решать массу проблем. Это связано с количественным ростом малоимущих и неполных семей и эмансипацией женщин. Проблему неполной семьи изучают социологи, психологи и педагоги, так как она оказывает влияние не только на развитие ребенка и его воспитание, но и влияет на демографическую ситуацию в стране. По мнению Н.П. Болотовой, последствиями неполной семьи являются следующие: страдает эмоциональная защищенность ребенка; эффективность семьи уменьшается; появляются отклонения от нормальной семейной модели с точки зрения окружающих [4, с. 13].

Таким образом, можно сделать вывод, что дети, растущие в неполной семье, нуждаются в комплексной помощи педагогов, психологов и, главным образом, родителей. Неполная семья оказывает сильное влияние на развитие и становление личности младшего школьника, поскольку страдает его психика.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Радецкая К. В. Молодой ученый // Особенности формирования личности ребенка в неполной семье. 2013. №6. С. 721–724.
2. Неделина Е.В. Полные и неполные семьи и их влияние на формирование личности и теория и практика образования: история и современность. Вып. 3. Липецк, 1999. С.48–162.
3. Ерошенко Н.Н. Виноград // Ребенок в неполной семье 2010 №36. С. 28–35.

4. Болотова Н.П. К вопросу о развитии личности ребенка в неполной семье. Матер. науч.-практ. конф. Барнаул, 2012.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА: СУЩНОСТЬ И ПОНЯТИЕ

А.В. Качурина, II курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская

В традиционной системе воспитания реакция педагогов на проблемы школьников имеет, в основном, стихийный, ситуативный характер. Учителя реагируют только на внешне проявляющиеся действия и поступки учеников и выступают, как правило, в роли «скорой помощи»: наказание драчунов, наставления по поводу внешнего вида, манер, вызов родителей, жалобы классному руководителю и т.д. Но назначение педагогической поддержки намного шире, чем назначение просто «скорой помощи», т. к. жизненно важные ситуации могут и не носить проблемного характера. Назначение педагогической поддержки в том, чтобы содействовать активности ребенка, его усилиям во имя построения его же собственной жизни.

Основные концептуальные положения о педагогической поддержке в России были разработаны О.С. Газманом. Исследователь определяет ее сущность как оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, успешным продвижением в обучении, эффективной деловой и межличностной коммуникацией, жизненным самоопределением – экзистенциальным, нравственным, гражданским, профессиональным, семейным, индивидуально-творческим выбором [2, с. 105]. Суть педагогической поддержки состоит в том, чтобы помочь ребенку преодолеть то или иное препятствие, трудность, ориентируясь на имеющиеся у него реальные и потенциальные возможности и способности, развивая потребность в успешности самостоятельных действий. Ключевое слово здесь – «помощь» ребенку.

Н. Б. Крылова рассматривает педагогическую поддержку как фундаментальное понятие, отражающее реальные и повседневные явления педагогической практики и выражающее существенные свойства (нормы) педагогической деятельности нового типа, ориентированного на саморазвитие каждого ребенка [1, с. 83]. Также Н.Б. Крылова определяет нормы поддержки, которые должны быть заложены в профессиональной позиции воспитателя. 1. Взрослый должен обеспечить условия развития ребенка, опираясь на особенности его саморазвития, его индивидуальные потребности и интересы. 2. Взрослый должен быть готов оказать помощь ребенку и взаимодействовать с ним, побуждая его самостоятельно осмысливать и решать собственные личностные проблемы. 3. Взрослый не может навязывать ребенку те или иные поступки или стиль поведения, он может лишь побуждать к осмыслению его прав, возможностей и ответственности. 4. Взрослый должен уважать право ребенка на выбор и проявление «самости», в том числе на самоопределение, самоорганизацию, самореализацию и др. [1, с. 167].

Итак, педагогическая поддержка – это действия педагога в ситуации, когда ребенок в быстро изменяющихся обстоятельствах делает сознательный, самостоятельный, ответственный нравственный выбор, а педагог поддерживает и направляет его в этом развитии. Поддержка необходима как в обычных ситуациях – переживание радости, вдохновения, морального подъема, так и в период затруднения, решения сложных личностных проблем, осуществления личного выбора при недостатке тех или иных знаний или умений и т.д. Именно в этих ситуациях поддержки и не хватает зачастую современным подросткам.

Таким образом, под педагогической поддержкой понимают воздействие, направленное на сохранение и укрепление физических и духовных сил ребёнка в жизненно важных ситуациях его развития. Это действия учителя в системе отношений, направленных на оказание помощи в ситуации «здесь и сейчас».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вейте Р. Газман О.С., Крылова Н.Б. Новые ценности образования. М. 1995.
2. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. 2000. №3.

ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Е.А. Папушева, II курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская

Воспитание ребенка является сложным и довольно длительным процессом, затрагивающим абсолютно все сферы жизни. Большое значение в воспитании имеет семья и традиции, которые в ней сложились. Сама семья и ее ценности представляют собой порождение культуры, то практически любой образ материальной и духовной деятельности может служить основой для возникновения традиций в семье. Так, например, одни семьи большое значение придают Новому году, а другие – дням рождения. С точки зрения Т.А. Куликовой в основе традиций всегда лежит ценность семьи, которая определяет смысл традиционного поведения. В случае если ребёнка воспитывают в традициях гуманного отношения к окружению, то он не просто проявляет сострадание, уважение в общении с членами своей семьи, но и чувствует проблемы других людей [1, с. 52].

В процессе воспитания семейные традиции формируют в сознании детей представление о том или ином образе жизни. Например, сбор семьи за общим столом, дружеское общение, совместное решение вопросов, и даже чтение сказок перед сном. Такие традиции создают положительный образ будущего. Если не создать положительных семейных традиций в воспитании, то на их место придут, возможно, отрицательные привычки поведения.

Положительные традиции закладывают фундамент хороших отношений у ребенка с родителями. Поскольку они дают самое главное ребенку – уверенность, что так будет всегда, что семья всегда, при любых условиях, соберется, и будут все вместе. По мнению М.П. Осиповой, чем чаще будут проводиться семейные праздники, чем больше будет у семей традиций, тем крепче будет семья. Традиции помогают хранить историю семьи, помнить своих предков и очень важно следовать семейным традициям, чтить их, хранить, передавать из

поколения в поколение [2, с. 45]. Семейные традиции формируют «банк» необыкновенных воспоминаний о детстве. Например, такие как совместная поездка в лес или на море, преподношение друг другу подарков на праздники, совместная уборка урожая осенью. Эти воспоминания он пронесет по жизни. Они позволят ощутить гордость за свою семью.

Традиции семейного воспитания в каждой семье свои. Передавая из поколения в поколение, традиции, приспособляясь к условиям нынешней жизни, постоянно меняются. Без изменений остаётся лишь их назначение в обществе: они призваны укреплять родственные связи и отношения, они являются механизмом передачи важных личностных и социальных качеств человека таких как: сострадание, любовь, доброта, взаимопонимание, готовность помочь близкому человеку. Существование положительных семейных традиций помогает понять ребенку свою особенность, индивидуальность, раскрыть способности и таланты.

Таким образом, положительные традиции организуют связь поколений. Преемственность старших и младших основывается именно на этих традициях. Семейные традиции выступают основным средством трансляции социально-культурных ценностей, норм семьи, установления ее связей с объектами, которые включены в сферу ее жизнедеятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.

1. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 232 с.
2. Осипова М.П. Педагогика и психология семейного воспитания. Минск: ИВЦ Минфина. 2008. 360 с.

АКТУАЛЬНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ Л.С. ВЫГОТСКОГО

О.Е. Семёнова, II курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская

Воспитательная система Л.С. Выготского несет на себе отпечаток времени и социально-политического строя, характера общественных отношений. В целях и задачах, которые она выдвигает, просматриваются идеалы человека той или иной эпохи. В связи с этим следует ориентироваться на понимание истоков дошедших до нас традиций. Воспитательная система Л.С. Выготского отражает логику эволюции конкретно-исторических, культурных, нравственных, идеологических и жизненных ценностей нашего общества.

Сущность воспитательной системы Л.С. Выготского заключается в сотворчестве воспитателей и воспитанников, наличии свободы и стимулирования деятельности младших школьников, самоорганизации и развитии интересов, демократизации, личностной ориентации воспитания – определение целей, содержания, методов воспитания в зависимости от потребностей учащихся младших классов и в их интересах. Педагогическая концепция Л.С. Выготского опирается на уважение и доверие учителя к младшему школьнику, что чрезвычайно важно в современных политических и экономических реалиях. В современном мире есть огромное разнообразие воспитательных систем, которые бы-

ли основаны на концепции Л.С. Выготского. Каждая из них имеет свою теоретическую модель, сформированную на конкретном философском учении [1, с. 122]. Организационно-педагогические условия воспитания младших школьников по системе Л.С. Выготского звучат так: «Они не должны заучивать истины, а заниматься поиском, исследованием».

Категория метода воспитания, по Л.С. Выготскому, отражает двойственное предвосхищение: «Знаю, чего хочу получить, знаю, как этого достичь». Методы, отражая двуединый характер воспитательного процесса, являются механизмами, благодаря которым возможно взаимодействие воспитателя и воспитанников, учителя и учеников. Это взаимодействие строится на паритетных началах, но ведущей и направляющей ролью все же является роль учителя, который выступает руководителем и организатором педагогически целесообразной жизни и деятельности младших школьников.

Организационно-педагогические условия воспитания младших школьников по системе Л.С. Выготского предусматривают определенную систему методов: словесные – собрания, сборы, линейки, лекции, конференции, встречи, устные газеты, радиожурналы; практические – походы, экскурсии, спартакиады, олимпиады, конкурсы, субботники, тимуровская работа и др.; наглядные – музеи, выставки, витрины, стенды, стенные газеты и пр. Л.С. Выготский предлагает эффективные формы внеурочной работы с младшими школьниками. К ним относятся формы управления и самоуправления школьной жизнью (линейки), познавательные формы (экскурсии) и развлекательные (утренники).

Оптимальные организационно-педагогические условия реализации системы Л.С. Выготского создаются на основе качественно нового содержания обучения в воспитательной системе, а так же предполагают качественно новые формы усвоения материала. Исходной формой освоения любого культурного содержания является сотрудничество. Отношение формы и содержания сотрудничества Л.С. Выготский сформулировал так: «Новый тип обобщения требует и нового типа общения». Организационно-педагогические условия создают возможность приобретать и развивать ученикам навыки коллективизма, сотрудничества, взаимопомощи, самостоятельности, а, следовательно, ускоряют процесс развития младших школьников. [3, с. 27]

Создание зон ближайшего развития позволяет всю систему научного обучения поставить на главенствующее положение творческого начала, где все этапы связаны не только с усвоением знаний, но и с воспитанием на фоне творческой заинтересованности. Целостность воспитания младших школьников обеспечивается прежде всего единой педагогической идеей. Это максимальная эффективность всех форм, методов и организационно-педагогических условий их реализации [2, с. 142].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронов В.С. Разнообразие форм воспитательной работы: Характеристики форм воспитательной работы в школе и рекомендации по их проведению. // Воспитание школьников. 2013. № 7. С. 115-127.
2. Выготский Л.С. Антология гуманной педагогики. М.: Просвещение, 2013. 322 с.
3. Диалоги о воспитании: книга для родителей / под ред. В. Столетова; сост. О.Г. Свердлова. М.: Педагогика, 2013, С. 11-34.

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ

М.А. Сигова, II курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская

Знание и учет возрастных особенностей имеют первостепенное значение в организации различных видов деятельности по изобразительному искусству. Изобразительные возможности ребенка тесно связаны с психологическими особенностями личности, присущими определенному возрасту. Знания психолого-педагогических особенностей личности школьника необходимо для целенаправленного формирования его творческой активности и создания оптимальных условий преподавания ИЗО.

В младшем школьном возрасте ведущую деятельностью начинает выступать учение, соединяемое с игрой и трудом. Младшего школьника интересует уже не только сам процесс деятельности, что характерно для дошкольника, но и ее результат.

У самых маленьких детей восприятие изображений еще крайне несовершенно, они не ориентируются в пространственных соотношениях нарисованных предметов, затрудняются в узнавании вещей при изменении ракурса, не всегда схватывают изображенное на рисунке движение. В дальнейшем восприятие детей развивается.

Исследования Л.С. Выготского показывают, что в младшем школьном возрасте все психические процессы и функции начинают преобладать внешне опосредованный характер. Для того чтобы владеть этими процессами, ребенку нужны некоторые внешние средства, дающие ему опору при осуществлении этих процессов. Поэтому младшие школьники способны гораздо более последовательно и целенаправленно думать в тех случаях, когда они пользуются рассуждениями вслух. Речь и является здесь тем внешним средством, на которое опирается ребенок, организуя свое мышление. Это доказывает важность такого метода, как словесное рисование в младшем школьном возрасте при обучении детей изобразительному искусству.

В младшем школьном возрасте большое значение имеет способность ребенка к подражанию. Важно, что ребенок использует в рисунке кроме наблюдений за окружающей действительностью, средства художественной выразительности, которые он видел в иллюстрациях и картинах.

В начальной школе более целенаправленно осуществляется развитие учащихся, в процессе которого они выделяют основные свойства предметов: форму, величину предмета в целом и его отдельных частей, строение предмета, цвет и оттенки и т. д. У детей проявляется острее наблюдательность, формируются сенсорные способности: глазомер, зрительная оценка пропорций, чувство цвета. Отсутствие у детей данного возраста устойчивого внимания требует от учителя сочетать в процессе урока разные методы наглядного обучения с широким применением разнообразных художественных материалов.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ РАБОТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Н.Н. Куцева, III курс заочной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т. А. Креславская

Оказание психологической помощи участникам образовательного процесса представляет собой систему мероприятий, направленных на предупреждение и преодоление психолого-педагогических проблем, возникающих у субъектов образовательного процесса в различных социальных ситуациях. Эта система включает в себя следующие направления: диагностическое, просветительское, профилактическое, консультативное, коррекционно-развивающее.

Диагностическое направление – углублённое психолого-педагогическое изучение обучающихся, воспитанников на протяжении всего периода обучения, определение индивидуальных особенностей и склонностей личности, ее потенциальных возможностей в процессе обучения и воспитания, в профессиональном самоопределении, а также выявление причин и механизмов нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации. Психологическая диагностика проводится специалистами как индивидуально, так и с группами обучающихся, воспитанников образовательных учреждений [1].

Цели диагностики: составление социально-психологического портрета школьника, определение путей оказания помощи «трудным» школьникам; выбор средств и форм психологического сопровождения.

Выделяют три вида прикладной психодиагностики в условиях школы: 1) диагностический минимум, 2) дифференциация нормы и патологии (интеллекта), 3) углублённая психодиагностика личности «по запросу» (индивидуальная).

Цели проведения диагностического обследования детей: а) выявление детей с низким уровнем развития, для которых невозможно организовать обучение в стандартной школе; б) выявление детей, нуждающихся в специальной психолого-педагогической или социальной помощи, детей с частичным нарушением когнитивных процессов; в) выявление детей с особенностями развития, с целью профилактики возможных трудностей [2, с. 30].

Диагностическая программа психологической службы каждого образовательного учреждения может состоять из инвариантной и вариативной частей.

Инвариантная часть строится исходя из основных потребностей и специфики учреждения, и позволяет диагностировать базовые характеристики личностного развития учащихся (воспитанников), социально-психологические характеристики групп учащихся (воспитанников), а также особенности педагогического процесса и профессиональные характеристики педагогических кадров. Инвариантная часть диагностической программы психологической службы реализуется каждый год, что позволяет наблюдать динамику развития учащихся (воспитанников), осуществлять сравнение и анализ диагностических данных с целью осуществления психолого-педагогического сопровождения развития учащихся, прогнозирования и профилактики возникновения возможных трудностей в их развитии, выбора или коррекции методов обучения и воспитания.

Вариативная часть диагностической программы может существенно различаться у психологических служб разных образовательных учреждений, гибко меняться и включать в себя такие исследования, необходимость проведения которых возникает в зависимости от ситуации, по запросу учащихся, администрации, педагогов или родителей или в связи с профессиональными, научными интересами психолога.

При организации диагностических обследований психологу важно уделять достаточно времени на объяснение инструкции, проводить пробное выполнение аналогичных тесту заданий. Это особенно необходимо в тех случаях, когда респондентам предлагаются задания, связанные с определением особенностей мышления, а время на выполнение заданий ограничено [2, с. 31].

Психологическое просвещение – это повышение уровня психологической культуры обучающихся, воспитанников и их родителей (законных представителей), педагогических работников и руководителей образовательных учреждений. Это формирование у обучающихся, воспитанников и их родителей (законных представителей), у педагогических работников и руководителей образовательных учреждений потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития; создание условий для полноценного личностного развития и самоопределения обучающихся, воспитанников на каждом возрастном этапе, а также в своевременном предупреждении возможных нарушений в становлении личности и развитии интеллекта [1].

Одним из главнейших условий востребованности и эффективности психологического просвещения является умение психолога сделать просветительскую работу интересной, нестандартной, максимально приближенной к нуждам и запросам участников образовательного процесса и реальной «живой» жизни образовательного учреждения.

Просветительские беседы или другие мероприятия должны быть содержательно наполнены не за счёт перегрузки теоретическими изысками или большого объёма информации. Основными принципами выбора содержания и формы просветительских мероприятий должны стать следующие: целесообразность, опора на возрастные особенности, культурный и образовательный уровень, жизненный опыт. Психологическое просвещение должно охватывать все образовательное пространство: ребёнок, учитель, родитель. При этом в отборе психологического материала необходимо ориентироваться на конкретные запросы пользователя. Что же касается психологической культуры школьника, то отбор материала и его организация должны быть связаны между собой общим правилом: иллюстрировать жизнь, а не психологическую науку [1, с. 34].

Психологическая профилактика – предупреждение возникновения явлений дезадаптации обучающихся, воспитанников в образовательных учреждениях, разработка конкретных рекомендаций педагогическим работникам, родителям (законным представителям) по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития [2]. Психопрофилактику можно считать системообразующим видом деятельности психолога образования, обеспечивающим предупреждение возможного психологического неблагополучия в развитии ребёнка; создание психологических условий, предохраняющих психологическое здоровье

развивающейся личности; одновременное взаимодействие со всеми субъектами образовательных сред, направленное на сохранение и укрепление психологического здоровья детей на всех этапах детства

Профилактику можно рассматривать как действие, нацеленное на достижение желаемого результата с установкой на выявление и исключение причин (создание возможностей того, чтобы люди сами могли позаботиться о своём состоянии). Для успешного проведения психопрофилактических работ требуется признание наличия проблем (психосоциальных, медицинских и пр.) и необходимости использования новых путей и подходов.

Выделяют три этапа профилактических работ.

Первичная профилактика – это психолого-педагогические приёмы формирования позитивного поведения, в ситуации, когда проблемы ещё не возникли. Первичная профилактика нацелена на здоровых людей из «группы риска», до вступления в полосу кризиса. Методы первичной профилактики обычно включают в себя обучение людей новым навыкам, которые помогают противостоять возможным негативным воздействиям и сохранять психическое здоровье, направлена на создание положительных изменений в окружающей среде как взрослого, так и ребёнка.

К вторичной профилактике относят методы психолого-педагогической помощи людям, склонным к отклонениям в поведении, конфликтности, людям с повышенной тревожностью и т. д. Вторичная профилактика может включать специальную организацию свободного времени, тренинги позитивного отношения и другие мероприятия.

Третичная профилактика представляет собой организацию психологической поддержки и самоподдержки тех, кто сознательно намерен выйти из порочного круга своих проблем.

Положение о службе практической психологии в системе министерства образования РФ обозначает, что первичная помощь участникам образовательного процесса в образовательных учреждениях всех типов оказывается педагогом-психологом (педагогами-психологами) или группой специалистов с его участием [1]. Специализированная помощь участникам образовательного процесса, а также содействие в профессиональной деятельности педагогов-психологов образовательных учреждений всех типов оказывается учреждениями, предназначенными для углубленной специализированной помощи детям, имеющим проблемы в обучении, развитии и воспитании: образовательными учреждениями для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, и психолого-педагогическими и медико-педагогическими комиссиями [1].

Консультативное направление – оказание помощи субъектам образовательного процесса в вопросах развития, воспитания и обучения, в решении личностных проблем, самопознании и саморазвитии посредством психологического консультирования. Консультативное направление – это одно из самых интересных и востребованных со стороны участников образовательного процесса. Готовность к осуществлению консультативной деятельности является показателем профессионализма психолога.

Консультативная деятельность в образовательном учреждении имеет свои особенности. Психолог, работающий в специализированном психологическом центре, обычно консультирует человека, сознательно сделавшего выбор в пользу обращения к специалисту, то есть, с клиентом В образовательном учреждении инициатором запроса может выступить не только сам учащийся, но и родитель или педагог. Таким образом, психологу в образовательном учреждении приходится сталкиваться с ситуациями, когда учащийся не осознает проблему и не имеет желания работать с ней, или вовсе не имеет такой проблемы. В последнем случае, клиентом, по существу, должен стать инициатор запроса.

Для того чтобы провести консультацию или цикл консультаций с учащимся, психологу важно организовать ситуацию так, чтобы консультация выглядела естественной. Ему приходится уделять внимание и время на то, чтобы организовать повод для беседы с учащимся. К психологу часто обращаются родители учащихся с трудностями в учёбе, поведении.

Психологическая коррекция и развитие – активное воздействие на процесс формирования личности в детском возрасте и сохранение ее индивидуальности, осуществляемое на основе совместной деятельности педагогов-психологов, дефектологов, логопедов, врачей, социальных педагогов и других специалистов [1]. Трудности в реализации данного направления связаны не только с его содержательным наполнением, но и самим названием. Очень часто у администрации и педагогов возникает путаница между тем смыслом, который вкладывается в понятие психологической коррекции и смыслом педагогической коррекции. Недопонимание приводит к неадекватным требованиям к педагогу-психологу. Акцент в его в работе часто переносится на коррекцию познавательной сферы, в то время как эмоциональная сфера и личность в целом остаются без внимания специалиста. Психологическая коррекция эмоциональной сферы и личности, безусловно, является одной из самых актуальных и интересных с профессиональной точки зрения сфер деятельности педагога-психолога, показателем уровня его профессионализма [2, с. 45].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации. URL: <http://www.fpo.ru/psyslu/polozenie.html>. (дата обращения: 25.02.2016).
2. Шарапановская Е.В., Брылева О.А. Актуальные проблемы развития психологической службы в образовании: учеб. пособие. Барнаул: АлтГПА, 2010. 236 с.

ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Е.А. Миронова, III курс заочной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская

Роль семьи в обществе несравнима ни с какими другими социальными институтами, т. к. именно в семье формируется и развивается личность человека. Именно в семье закладываются основы нравственности человека, формируются нормы поведения, раскрывается внутренний мир ребенка и его индивидуальные качества. Как показывает практика, невнимание к семейному воспитанию и проблемам семьи в целом ведет к широкому распространению девиаций

в обществе и, в результате – к духовно-нравственной деградации населения.

Поэтому социально-педагогическая работа с семьёй требует широких и глубоких знаний о социально-психологических процессах, отличающих одну категорию семей от другой. Учет этих особенностей и опора на многообразие типологий позволяет педагогу создавать систему представлений и знаний о контингенте семей, с которыми он работает, или об отдельной семье, относящейся к тому или иному типу, иметь картину важнейших характеристик и более «профессионально» оценивать семейные проблемы [1, с. 8].

Безусловно, каждая семья имеет свои социально-психологические характеристики. Причем в процессе жизнедеятельности семейный союз изменяет свое место в типологии семей, а, следовательно, изменяются и параметры, важные для первоочередного внимания педагога. То есть, семья одновременно может иметь разные типологические признаки, например, быть молодой, проблемной, асоциальной и т.п. В отношении таких семей педагогу недостаточно иметь информацию о типичных психосоциальных проблемах тех или иных категорий. В таких семьях проблемы могут накладываться друг на друга, видоизменяться. Поэтому специалисту нужно владеть методами социально-психологического исследования семьи. А в случае диагностирования нарушений в детско-родительских отношениях, педагогу необходимо провести работу, направленную на коррекцию данных отношений.

По словам Ю.Б. Гиппенрейтер, большинство родителей более или менее осознаёт, в чём именно заключается правильное воспитание, но на практике испытывает трудности. Поэтому родителям нужно не только просвещать, но и обучать способам правильного общения с детьми. [2, с. 4].

На основании теоретического исследования разработана Программа коррекции детско-родительских отношений. Её целью является формирование навыков гармоничного, позитивного взаимодействия с детьми у родителей.

К основным задачам программы относятся: 1. Актуализация потребности к освоению навыков позитивного взаимодействия родителей с ребёнком. 2. Повышение педагогической компетентности у родителей. 3. Формирование конструктивного стиля взаимодействия родителя с ребёнком. 4. Гармонизация детско – родительских отношений.

Ожидаемые результаты после применения данной программы: 1. Осознание деструктивной родительской позиции, выявление негативных установок. 2. Формирование позиции «безусловного принятия» ребёнка родителем. 3. Повышение педагогической компетентности у родителей. 4. Овладение техникой «активного слушания» при взаимодействии родителя с ребёнком. 5. Формирование навыков аутотренинга, релаксационных технологий. 6. Овладение стилем конструктивного взаимодействия в конфликте в семейных отношениях [2, с. 4].

Программа может быть использована психологами образовательных школьных и дошкольных учреждений, социальных центров, других организаций в работе с родителями, испытывающими трудности в воспитании и обучении детей.

Форма проведения занятий – тренинг. Выдерживается вся структура тренинга: разминка, основное содержание, практическое закрепление и рефлексия.

Данная форма позволяет не только дать теоретические знания, но и сформировать необходимые умения и навыки. К основным методам и приёмам можно отнести: подвижные игры, проблемные и игровые ситуации, лекции, беседы, рефлексия, самодиагностика, релаксационные технологии.

Программа подразумевает проведение следующих тренинговых занятий:

1. Мир детства – мир взрослого. 2. Безусловное принятие ребёнка. 3. Зона ближайшего развития. 4. Трудности общения с ребёнком. 5. Наши эмоции – друзья или враги? 6. Семейные конфликты. 7. Подведение итогов [2, с. 15].

Таким образом, способствуя формированию психолого-педагогических знаний родителей в области детско-родительских отношений, педагог помогает корректировать стиль взаимодействия родителя с ребёнком, строить позитивные, конструктивные семейные взаимоотношения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Москалюк О.В. Педагогика взаимопонимания. Занятия с родителями. М.: Учитель, 2014. 123 с.
2. Программа тренинговых занятий по теме: «Детско – родительские отношения»: методические рекомендации/ сост. Л.А. Дубовицкая. Ханты-Мансийск: Принт-Класс, 2010. 66 с.

КОЛЛЕКТИВНОЕ ТВОРЧЕСКОЕ ДЕЛО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Л.А. Тюлькина, III курс заочной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская

В процессе коллективного творческого дела (КТД) обучающиеся приобретают навыки общения, учатся работать в коллективе, делить успех и ответственность с другими, узнают друг о друге много нового, наконец, просто знакомятся и приобретают друзей. В процессе общей работы происходит взаимодействие людей разных возрастов, старшие помогают младшим, младшие учатся у старших. КТД становятся мощной силой, обеспечивают широкую внеурочную занятость детей. Положительно эмоциональный настрой, гарантированная ситуация успеха высвобождает добрые чувства, сопереживания всех всем.

Понятие «Коллективное Творческое Дело» было введено в обиход Игорем Петровичем Ивановым, как социальная деятельность детской группы, направленная на создание нового продукта (творческого продукта). При этом не важно, если этот или похожий продукт уже был когда-либо создан, главное, чтобы детская группа, создавала его впервые. [1, с. 23].

Лидером считается тот, кто с одной стороны перенимает сложившееся ценностное устройство общества, с другой стороны – предпринимает попытки его разумной коррекции. Для развития человека как личности группа является незаменимым инструментом.

Младший школьный возраст (6–10 лет) определен важным внешним обстоятельством – поступление в школу. К концу дошкольного периода ребенок может отдавать себе отчет, какое место он занимает среди людей сейчас, и какое место ему предстоит занять в будущем. Другими словами, ребенок в младшем школьном возрасте открывает для себя новое место в социуме. В возрасте 7–10 лет дети начинают понимать, что он является индивидуумом, который

подвергается социальному воздействию. Ребенок понимает, что обязан учиться и в этом процессе изменять себя, присваивать коллективные понятия, идеи и знания, которыми обладает общество. В то же время, ребенок понимает, что он отличается от других, переживает свою уникальность, пытаясь утвердить себя среди взрослых.

Ребенка-лидера можно охарактеризовать по следующим основным признакам: принадлежность к группе: лидер – именно член группы, он «внутри», а не «над» группой; положение, которое занимает ребенок в классе: лидер пользуется авторитетом, у него высокий статус; нормы и ценностные ориентации лидера и группы совпадают, лидер наиболее полно отражает и выражает интересы группы; способность лидера воздействовать на группу: влиять на поведение и сознание членов группы; источник выдвижения лидера в группе – система личных взаимоотношений, в которых проявляется лидер [2, с. 268].

Важными базовыми компонентами воспитания лидерских качеств являются: 1. Воспитание свободной личности (высокий уровень самосознания, гражданственность, чувство собственного достоинства, самодисциплины). 2. Воспитание гуманной личности (милосердие, доброта, терпимость, доброжелательность, готовность оказать помощь). 3. Воспитание духовной личности (потребность в познании и самопознании в красоте общения). 4. Воспитание творческой личности (развитие способностей, знаний, умений, навыков, интеллекта). 5. Воспитание практичной личности (знание основ экономики, трудолюбия, хозяйственность, владение языками, физическая закалка, хорошие манеры).

Формирование у младших школьников лидерских качеств актуальная педагогическая проблема, решение которой происходит через включение учащихся в различные виды деятельности (учебную, трудовую, спортивную, игровую и др.), в процессе которых младшие школьники учатся работать в коллективе, высказывать свое мнение, слушать и слышать других, у них формируется ответственность, активность, инициативность, общительность, организованность и др.

Потенциал коллективного дела (в котором много индивидуальных ролей, положений, заданий, ситуаций, находок) богат коллективными мыслями ребят.

Проблема лидера и лидерства в ученическом коллективе – одна из самых острых и актуальных в воспитательной системе школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М.: Педагогика, 1989. С. 7–57.
2. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психологическая характеристика лидерства // Теоретическая психология. 2001. С. 267–281.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

К.В. Никифорова, II курс заочной формы обучения ИПО

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская

Изучение креативности и ее последующее развитие у ребенка в младшем школьном возрасте является важной составляющей работы педагога начальной школы и для этого необходимо периодически проводить тестирование школь-

ников для определения их текущего уровня креативности. Для этого могут использоваться различные тесты, например тесты Э.П. Торренса.

Наиболее простым и информативным является проведение исследования при помощи сокращенного варианта батареи тестов Торренса – задания «Закончи рисунок»: необходимо добавить к незаконченным рисункам (фигурам) дополнительные линии, таким образом, чтобы получились предметы, рисунки, к которым необходимо придумать подписи.

Исследование проводилось на базе 2-го класса МОУ «Тверская гимназия № 6», возраст испытуемых 7–8 лет, количество 26 человек.

Показатели, характеризующие творческое (креативное) мышление на которые опиралось исследование следующие: беглость, гибкость, и разработанность и оригинальность. Анализируя результаты тестирования по данной методике можно заметить, что результаты распределились следующим образом (рис. 1), где по оси x указаны порядковые номера учащихся, а по оси y – общее количество баллов, полученных в ходе анализа теста (с учетом преобразования «сырых» показателей оригинальности и разработанности в стандартную Т-шкалу, это необходимо для сопоставления показателей творческого мышления (оригинальности и разработанности)).

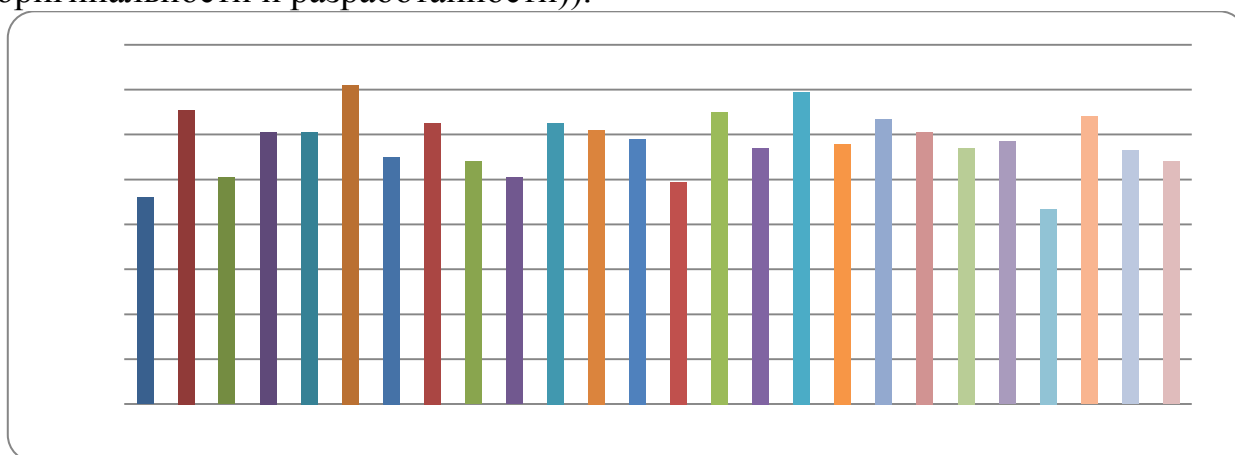


Рис. 1. Распределение результатов тестирования по методике Е.П. Торренса.

Далее были подсчитаны средние результаты по классу (табл. 1):

Таблица 1

Средние показатели оригинальности, разработанности, беглости и гибкости по 2-му классу

Оригинальность	Разработанность	Беглость	Гибкость
9,35	25,65	9,77	8,23

Исходя из средних показателей, указанных в табл. 2, можно сделать вывод, что средние показатели по классу, соответствуют средним по классам (с учетом стандартного отклонения).

Таблица 2

Средние показатели КТТМ (краткий тест творческого мышления) у учащихся разных классов (в скобках в таблице указаны показатели стандартного отклонения)

Классы	Беглость	Гибкость	Оригинальность	Разработанность
1–2	9,0 (1,2)	7,5 (1,7)	10,3 (2,9)	22,4 (8,8)

Средние показатели по классу (с учетом преобразования показателей оригинальности и разработанности в Т-шкалу) указаны в табл. 3:

Средние показатели оригинальности, разработанности, беглости и гибкости
по 2-му классу

Оригинальность	Разработанность	Беглость	Гибкость
45	55	9,77	8,23

Значения по Т-шкале 50 ± 10 соответствуют возрастной норме. Таким образом, итого по классу: показатели беглости и гибкости соответствуют возрасту; оригинальность идей и разработанность – соответствуют возрастной норме.

Проведение исследования и диагностики креативности младших школьников является необходимой составляющей процесса обучения, так как развитие креативности способствует формированию творческой позиции, что, в свою очередь, стимулирует познавательную самостоятельность и самоорганизацию.

Диагностика уровня креативности позволит применить к развитию креативности школьников педагогическое сопровождение, благодаря которому учащиеся смогут свободно проявлять свою креативность в сначала в учебной деятельности, а потом и в повседневной жизни.

АЛГОРИТМ КОНСТРУИРОВАНИЯ УРОКА В РАМКАХ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

О.В. Кривцова, учитель начальных классов, МОУ гимназия №12

Главное условие успешного обучения – это способность учителя постоянно совершенствовать современный урок, находить новые подходы, приемы обучения учащихся, позволяющие повышать познавательный интерес к изучаемому предмету, повышать качество знаний учащихся. Современный урок – это... 1. Активная позиция учащихся на уроке. Ученик на уроке – учащийся, учится сам, учит других. 2. Уход от моноактивности учителя на уроке. Учитель на уроке – дирижер, создатель условий для развития учащихся. 3. На уроке не воздействие, а взаимодействие. Позиция сотрудничества, сотворчества, соавторства. 4. Развитие – процесс внутренний, личный. Развиваются не умения и навыки, а внутренний мир человека, представленный сознанием, которое и определяет качество мышления, знаний, поведения, деятельности [2].

Предлагаемые приемы педагогической техники могут быть успешно использованы в любой предметной области, так как являются универсальными. Легко выстраиваются в современные уроки любого типа и могут быть использованы на разных этапах урока.

Приемы, используемые до начала урока или в начале урока:

Перед началом урока можно использовать прием «*Защитный лист*». Перед каждым уроком на столе лежит этот ЛИСТ, куда каждый ученик без объяснения причины может вписать свою фамилию и быть уверенным, что его сегодня не спросят.

Существует интересный прием «*Образовательная стратегия*». Учитель говорит в начале урока:

– Что ты делал, чтобы выполнить эту работу на «5»?

– Расскажи, как ты готовился к тесту, диктанту, что позволило тебе написать его хорошо?

Прием «Доволен-недоволен». Учитель говорит детям:

– Сядьте те, кто доволен своей домашней работой.

А тем, кто остался стоять:

– А что тебя огорчило? Чем ты недоволен? [1].

1 этап. Актуализации и целеполагание. При актуализации изучаемого материала создаются условия для появления мотива к изучению нового.

Прием «Интеллектуальная разминка». Два, три не слишком сложных вопроса на размышление. Что лишнее, что пропущено, что общее?

Прием «Настроение». Необычное начало урока – музыка, показ слайдов с изображением растений, животных по теме или видеофрагмент создают положительный настрой на урок и дальнейший поиск информации.

Прием «Отсроченная отгадка». В начале урока учитель дает загадку, отгадка к которой (ключик для понимания) будет при работе над новым материалом.

Прием «Ручеек». После того, как сформулирована тема урока, учащимся предлагается по очереди высказать, что они уже знают по этой теме.

Прием «Ассоциативное солнышко». На доске учитель записывает ключевое слово изучаемой темы и вокруг в виде лучей – ассоциации, которые вызывает это слово у каждого учащегося [2].

2 этап. Изучение нового материала, этап первичного закрепления изученного материала.

Прием «Я утверждаю, что...». Цифровой диктант в устной форме («Я утверждаю, что...»), учащиеся сигнализируют учителю о своей согласии или несогласии с помощью сигнальных карточек, корректируя свой ответ.

Прием «Получи бонус». В ходе урока любого типа ученик принимает участие в разного вида работе: опросе, ответ у доски, работа консультантом, ответ по Д/З и т.д. За каждый вид деятельности получает бонус – цветной жетончик (цвет имеет свой балл). В конце урока можно посчитать свои бонусы и сравнить свою работу с работой товарищей – получить оценку

Прием «Один ум – хорошо, а два – лучше». Работа по решению проблемных ситуаций или нахождению ответов на проблемные вопросы ведется в парах.

Прием «Паутина». Восстановить текст из перепутанных неполных фрагментов, данных в виде предложений или словосочетаний на одной или разных карточках.

Прием «Лови ошибку!» Ребята ищут ошибку группой, спорят, совещаются [2].

3 этап. Обобщение, повторение и систематизация знаний.

Прием «Урок без правил». Кроссворды, чайнворды, ребусы. Учитель работает фронтально. Можно дать индивидуально каждому листок с подобным заданием (на скорость выполнения и правильность).

Прием «Брей-ринг». Учитель вызывает 2–3 учеников. Перед ними разложены перевернутые карточки. Дети должны написать на доске ответы.

4 этап. Контроль и коррекция знаний.

Прием «Слепой текст». Восстанови текст, в котором пропущены некоторые слова.

Прием «Выбери ответ». Выберите подходящие ответы из предложенных и закончите предложение.

Прием «Опрос-итог». Учитель в конце урока задает вопросы, побуждающие к рефлексии.

Прием «Самооценка». Дается лист или таблица самооценки знаний по определенной теме, где ребенок самостоятельно оценивает степень усвоения материала.

5 этап. Домашнее задание.

Прием «Необычная обычность». Например, темы сообщений записаны на листочках и помещены в импровизированный рюкзачок, и ребята вытягивают тему домашнего сообщения или задания.

Прием «Сочинялка». На дом задаются творческие задания – написать сочинение-сказку.

Прием «Идеальное задание». Учитель предлагает школьникам выполнить дома работу по их собственному выбору и пониманию. Пусть кто-то решит несколько задач, а кто-то подберет пример или нарисует иллюстрацию к изучаемой теме.

Прием «Трехуровневое задание». Учитель одновременно задает домашнее задание двух и трех уровней [2].

Применение разнообразных приемов современной педагогической техники дает следующие преимущества: 1. Значительно возрастает многообразие уроков. 2. При подготовке к урокам уделяется большее внимание организации начала и конца урока, на дачу домашнего задания. 3. Разнообразные уроки повышают интерес учащихся к предмету, что, несомненно, сказывается на качестве обучения. 4. Возрастает творческий потенциал учителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галеева Н.Л. Сто приемов для учебного успеха ученика на уроках биологии: Методическое пособие для учителя. М.: 5 за знания, 2006.
2. Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителей. Луганск: Учебная книга, 2003.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Ш.Ш. Жумекенова, учитель начальных классов
ГУ «Средняя школа № 29» г. Актобе, Республика Казахстан

Одна из задач начальной школы – развить мышление детей, подготовить их мозг к приему более сложной информации в старших классах. И самое, пожалуй, сложное – развивать абстрактное мышление ребенка. Большое значение здесь имеет решение текстовых задач.

Не случайно, текстовые задачи составляет около половины всех заданий учебника математики, и на их решение отводится большая часть учебного материала. Однако практика свидетельствует о том, что при решении задач у учащихся возникают большие затруднения, и они допускают большое количество ошибок. Многие учащиеся не уверены в выборе действия,

посредством которого решается задача, в установлении связей и зависимостей между величинами, входящими в задачу. Выполнив решение, дети часто испытывают неуверенность в его правильности, а проверку решения задачи большинство не в состоянии выполнить самостоятельно. Причинами затруднений и ошибок могут быть несформированность отдельных действий и умений, составляющих общее умение решать задачи; неустойчивость мыслительных действий; несформированность самоконтроля.

В процессе решения школьниками текстовой задачи можно выделить следующие этапы: мотивационный; ориентировочный; исполнительный; контрольно-оценочный. Именно на последнем этапе у учащихся часто возникают затруднения, так как навыки контроля и самоконтроля у большинства слабо развиты или вовсе отсутствуют.

Важную роль в воспитании самоконтроля играет контроль со стороны учителя за деятельностью детей, который направляется на установление полноты выполнения учащимися отдельных заданий и соответствия уровня выполнения умением решать задачи принятым нормам и образцам, на выявление пробелов и недочетов в их знаниях и умениях, а так же на сформированность приемов взаимоконтроля и потребности в самоконтроле.

Для формирования действия самоконтроля на материале программного содержания, который специально нацеливает учащихся на анализ своих действий, обнаружение и исправление различных погрешностей в их выполнении, на сопоставление своих действий с образцами, представленными в полном или схематичном, конкретном или обобщенном виде [1, с. 320].

Приведу примеры заданий, которые я использую для формирования у детей самоконтроля на отдельных этапах решения текстовой задачи.

Карточка 1

Задача 1. Рабочий за 4 часа изготовил 64 детали. Сколько деталей он изготовит за 7 часов?

Дается определенное время для решения задачи. Затем ученик получает карточку с записью полного решения задачи.

1) $64 : 4 = 16$ (деталей)

2) $16 \times 7 = 112$ (деталей)

Проверяя себя, ученик сравнивает свое решение с образцом, предложенным в карточке. В случае, если решение не совпадает с образцом, он возвращается к условию задачи: анализирует, ищет ошибку. В данном случае предлагается полная ориентировочная основа действия, так и способа вычисления.

Если ребенок затрудняется в выборе действия, которым решается задача, вместе с условием задачи он получает карточку, на которой записана схема решения задачи:

1) $\square : \square = \square$

2) $\square \times \square = \square$

В схему можно ввести некоторые числовые данные. Например:

1) $72 : \square = 16$

2) $\square \times \square = 112$

Данные карточки помогают спланировать ученику последовательность своих действий по ходу решения задачи, способствуют формированию самоконтроля на этапе выбора действий, которыми решается задача.

Карточка 2

Задача 2. Айбол купила 9 шоколадок, а Максат – 6 таких же шоколадок. Какой из вопросов можно поставить к условию задачи:

- 1) Сколько всего шоколадок купили дети?
- 2) На сколько меньше шоколадок купил Айбол?
- 3) Сколько стоит одна шоколадка?

Карточка 3

Задача 3. У Ербола 16 орехов, это на 4 ореха больше, чем у Азамата. Сколько орехов у мальчиков вместе?

- 1) $(16-4) + 16$
- 2) $(16+4) + 16$

Задание. Внимательно прочти задачу и выбери правильное решение.

Данное задание способствует формированию самоконтроля на этапе анализа условий задачи.

Карточка 4

Задача. Из двух населенных пунктов навстречу друг другу вышли два лыжника. Скорость одного из них 12 км/ч, скорость другого – 24 км/ч. Каково расстояние между этими населенными пунктами, если они встретились через 5 часов после выхода?

Задание. Объясни, что обозначает каждое выражение. Выбери то выражение, которое является решением для данной задачи.

- | | | | | |
|-----------------------------|--------------------|---------------------------------|---------------|-----------|
| $12+24$ | $24-12$ | 12×5 | 24×5 | $24 : 12$ |
| $24 \times 5 - 12 \times 5$ | $(12+24) \times 5$ | $(24 \times 5) : (12 \times 5)$ | | |

Объектами анализа ученика при выполнении задания становятся арифметические действия, которые можно произвести с данными задачи и предполагает выполнение учащимися контрольных действий по сопоставлению выявленных связей между данными задачи и действиями с этими данными, представленными на карточке в виде выражения [2, с. 32].

Карточка 5

Задача. Сторона квадрата 6 см. Она на 2 см больше ширины и на 3 см меньше длины прямоугольника. На сколько см периметр прямоугольника меньше периметра квадрата?

Задания. Реши задачу по плану:

1. Вычисли ширину прямоугольника.
2. Вычисли длину прямоугольника.
3. Из предложенных формул выбери ту которая поможет тебе вычислить периметр квадрата.
 $P = a + 4P = (a + b) \times 4$
4. Вычисли периметр квадрата.
5. Вычисли периметр прямоугольника.
6. Ответь на вопрос задачи. Объясни каждое выполняемое действие.

Такие задания нацеливают ученика на осознанный контроль своих действий, анализ их содержания, последовательности, правильности и соответствия заданным схемам и образцам действий.

Очень часто при решении задач я предлагаю детям поработать в паре, а затем проверить друг у друга решенные ими задачи. Такая форма работы способствует развитию интереса к действиям контроля и самоконтроля. Задания усиливают мотивацию и активизируют внимание ученика, формируют ответственное отношение как к решению задачи, так и к выполнению контроля.[3, с. 348]. Сидящим за одной партой ученикам предлагается одна карточка, на которой даны две задачи и задания:

Карточка 6

1. Айнур нашла в лесу 4 подберезовика а подосиновиков в 3 раза больше. Сколько всего грибов нашли Айнура в лесу?

2. Кайрат нашел в лесу 12 подберезовиков а подосиновиков в 3 раза меньше. Сколько всего нашел Кайрат в лесу?

Задания.

1. Проверьте решение задачи друг друга и сделайте вывод о правильности решения ваших задач.

2. Узнайте сколько всего грибов нашли Кайрат и Айнур вместе?

Если получилось в ответе 32, задачи решены правильно.

Задача. Мотоциклист двигался со скоростью 40 км/ч и был в пути 6 часов. На обратный путь поезд затратил 8 часов. С какой скоростью он двигался в обратном направлении?

После решения данной задачи, учащимся дается задание.

Используя правило нахождения пути и скорости, проверьте свое решение:

1) Чтобы найти расстояние, нужно скорость умножить на время;

2) Чтобы найти скорость, нужно расстояние разделить на время.

Это задание предполагает актуализацию усвоенных ранее теоретических правил. Записанное на карточке правило выполняет функцию своеобразного образца, используя который ученик контролирует правильность своих действий.

Начинать развитие навыков самоконтроля целесообразно уже с первых дней обучения детей в школе и проводить эту работу в различных видах учебной деятельности и на различных этапах урока. Систематическая и целенаправленная работа по формированию самоконтроля оказывает положительное влияние на усвоение знаний, умений и навыков, предусмотренных программой, стимулирует творческую активность и самостоятельность мышления учащихся. Уровень сформированности навыков самоконтроля во многом определяет как осознанность усвоения программного материала, так и развитие способности к саморегуляции [4, с. 56].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Завязкин О.В. Самоконтроль и саморегуляция. М.: Сталкер, 2012. 320 с.

2. Микулина Г.Г. Контрольные работы по математике. 1 класс. (Система Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова): к учебнику В.В. Давыдова, С.Ф. Горбова, Г.Г. Микулиной, О.В. Савельевой «Математика. 1 класс». М.: Вита-Пр., 2008. 32 с.

3. Молчанова О.Н. Тесты, проверочные и контрольные работы для 1–4 классов. Рн/Д: Феникс, 2013. 348 с.
4. Савицкая Е.В., Елисеева О.А. Решения самостоятельных и контрольных работ к сборнику «Самостоятельные и контрольные работы» Е.В. Савицкой, А.О. Елисеевой: Базовый и профильные уровни. М.: Вита-Пр., 2010. 56 с.

СОСТОЯНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ В КАЗАХСТАНСКОМ ОБЩЕСТВЕ

С.С. Калиева, учитель русского языка и литературы
Б.Т. Кайбалдиева, учитель казахского языка и литературы
ГУ «Средняя школа № 29», г. Актобе, Республика Казахстан

«Цель воспитания – научить наших детей
обходиться без нас»
Э. Легуве

Социально-экономической основой любого цивилизованного общества, является система образования. Проблема образования в Казахстане в постсоветское время всегда стояла остро. Конечно, проблемы в данной сфере были и раньше [3, с. 48]. Но тогда в далекие советские годы была отработана система преподавания, базировавшаяся на трудах ученых – педагогов как В.А. Сухомлинский, К.Д Ушинский, Макаренко и другие. С обретением независимости система образования в стране претерпела множество изменений. Современный период развития Республики Казахстан четко обозначил необходимость обновления основных приоритетов в области образования в соответствии с мировыми тенденциями. Данное решение нашло свое выражение в Государственной программе развития образования РК на 2011–2020 годы, в Законе «Об образовании». Это обстоятельство продиктовано наличием основного противоречия между современными требованиями к качеству образования, обеспечиваемыми образовательными учреждениями и ограниченностью полученных знаний в процессе собственной адаптации, управления, применения во взрослой жизни. Вышеуказанная проблема убедительно показывает на причины ее происхождения в новых социо-культурных условиях нашего общества. Реформы в образовании продолжаются по сей день. Есть и сторонники, есть и противники. За последние десятилетия с приходом компьютерных технологий в казахстанские школы повысился уровень компьютерной грамотности у школьников, будь это даже ученик первого класса. Отрадно, когда на уроках учащиеся воодушевленно, с интересом работают с интерактивной доской, пользуются ресурсами Интернета, занимаются проектами, участвуют в Интернет-олимпиадах, дистанционных обучении и получают сертификаты. Тем не менее, мы видим и негативные стороны в области образования, о которых замалчивать нельзя.

В политическом документе «Стратегия Казахстана-2050» говорится о всестороннем гармоничном развитии личности учащегося [1, с. 31]. К сожалению, данную проблему за короткое время невозможно решить. Наша нынешняя действительность это результат наших нерешенных проблем в системе образования. В последнее время уже никого не удивляет безграмотность во всех сфе-

рах жизни. Ошибки встречаются в школьных учебниках, в Интернете, на рекламных баннерах и вывесках, различных объявлениях, бегущих строках ТВ.

Языковая ситуация – это контекст реального использования языка в обществе. Ее возникновение и дальнейшее формирование обусловлены различными обстоятельствами, в том числе взаимодействием языковых и неязыковых (социальных, политических, психологических, исторических, географических и иных факторов). Грубое обращение с языком, игнорирование на правописание включает многомерное воздействие, начиная с индивидуальной личности до целого государства [2, с. 39]. Сегодняшняя ситуация диктует необходимость объективного рассмотрения языковых процессов в обществе и разработки системы мер по созданию грамотной языковой среды. Исходя из истины, язык – это душа народа, паспорт народа. Язык – это лицо и показатель развития уровня национальной культуры этноса [4, с. 335]. Этот кризис охватывает прежних систем ценностей и приоритетов, формирование новой философии общества, построенной на общечеловеческой и национальной ценностях, развитие рынка образовательных услуг, неравномерное развитие социально-экономических условий, и в этой связи расслоение общества на богатых и бедных, система управления на основе достижений маркетинга и менеджмента, переход развитых образовательных систем на прогрессивные модели и технологии обучения, активизация деятельности религиозных конфессии не оставили равнодушными практически никого.

В последнее время появился новый термин «функциональная грамотность», о необходимости которой говорили не только учителя, но и представители других профессий. Функциональная грамотность предусматривает компетентность во всем, чего не хватает в достаточной степени взрослым людям, в какой бы сфере профессиональной деятельности они ни работали. На мой взгляд, основы функциональной грамотности должны закладываться в семье и дошкольном учреждении. Тесную взаимосвязь с функциональной грамотностью представляет не столько обучение, сколько воспитание [3, с. 151]. В начальном звене большую часть собственной энергии учитель отдает на обучение и воспитание учащегося. Семья учащегося тоже должна быть вовлечена в обучение и воспитание собственного чада. Основы воспитания закладывает семья. К сожалению, ориентиры сместились. Родители в поисках хлеба насущного забыли о хлебе духовном, и в результате приходит время собирать камни. Последствия бесконтрольности родителей и учителей бывают нелегкими. Сегодня ребенок становится главной заботой общественных политических организаций. А это означает, что помимо прямых обязанностей, входящих в компетенцию вышестоящих инстанций, ложатся заботы по обеспечению 3–4 разовым питанием, другими видами обслуживания, чего не желают делать некоторые нерадивые родители.

Все не понаслышке знакомы с ростом преступности среди подростков. Хулиганство, жестокость, неуспеваемость, насилие в подростковой среде должны решаться сообща, а не вваливать их на плечи школы, это проблемы всего общества: чужих детей не бывает. Новое выражение «образование на протяжении всей жизни» созвучно русской народной мудрости «Век живи – век

учись», следовательно, воспитание непрерывный процесс. Определенного отрезка времени в прекращении воспитания и обучения быть не может. Ирония судьбы заключается в том, что, зная о важности морально-этических норм воспитания, (их никто не отменял), мы все вместе взятые учим подобным материалам все меньше и меньше.

Образование на начальном этапе должно быть направлено на формирование нравственных качеств личности школьника, его эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, развитие его индивидуальных способностей, положительной мотивации в учебной и познавательной деятельности [3, с. 158]. «В начальной школе сперва нужно воспитать душу, а потом загружать мозги». Школа всегда предназначалась не только, чтобы обучить чему – либо, но прежде всего для того, чтобы воспитать и, разумеется, в этом вопросе учителю отводится не последняя роль. В работе учителя, как и врача, есть одна заповедь «Не навреди». Потакание капризам ребенка или его игнорирование не лучший выход из тупиковой ситуации, об этом свидетельствует японская народная мудрость «Избалованный ребенок остается не у дел». При любой сложной ситуации важен конструктивный диалог между учителем и учеником, между родителем и ребенком, между учителем и родителем, и проблема будет решена.

Наряду с функциональной грамотностью внедряются идеи гуманизма и толерантности, которые все больше закладываются в основу современной школы. Учитель рождает политиков и бизнесменов, чиновников различных регалий и судей, прокуроров и журналистов, депутатов и президентов, от действий которых зависит будущее многих простых граждан общества. Качественными характеристиками в системе управления становятся мобильность, оперативность, умение продуктивно работать с информационными потоками, принимать нестандартные управленческие решения в быстроменяющихся социальных условиях, а также не последнее место занимает интеллект и кругозор. Сложно ожидать от руководителя любого уровня, реализующего иерархическую управленческую модель, находящегося под прессом ежедневных проблем, рационального управленческого решения. Каждый должен быть ответственен на своем участке работы.

Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев неоднократно отмечал, что образовательная реформа должна достичь уровня, при котором любой гражданин нашей страны, получив соответствующее образование и квалификацию, может стать востребованным специалистом в любой стране мира. Современная система образования ориентируется на формирование поликультурной, полилингвальной личности. Языковая политика нашей республики законодательно определена в ряде документов, а именно: в Конституции РК, в «Законе о языках в РК», Государственной программе развития образования РК на 2011–2020 гг., Концепции языковой политики РК, Государственной программе развития и функционирования языков на 2011–2020 гг., культурном проекте «Триединство языков», «Интеллектуальная нация – 2020 г.» и других [5]. Ответственная языковая политика является одним из главных консолидирующих факторов казахской нации. В настоящее время Казахстан принимает активные меры по созданию условий для того, чтобы молодое поколение наряду с казах-

ским, активно изучали русский и английский языки. Это важно для того чтобы стать развитым конкурентоспособным государством, и мы должны стать высокообразованной нацией.

Поэтому образование в современной казахстанской школе должно давать знания, умения и навыки, способные помочь школьнику не только в решении сегодняшних насущных жизненных проблем, но и которые должны понадобиться в будущей взрослой жизни. Привитие бережного обращения к окружающей среде, культуры поведения, уважительного обращения к людям, знание законов РК, ответственное отношение к работе, помощь нуждающемуся, воспитание собственных детей и их адаптация в быстроменяющемся социуме рассматривает компетентностный подход, или функциональную грамотность каждого гражданина страны.

Социально-экономическое обустройство общества это отражение недостатков в воспитании подрастающего поколения, это социальная незащищенность самих педагогов, низкая заработная плата, непрестижность работы учителя. Ведущие мировые системы образования Японии, Южной Кореи, Финляндии свидетельствуют о высоком социально-экономическом благополучии этих стран. Разумеется, знакомство с мировыми опытами развитых стран не помешает отечественным политикам от образования в решении проблем [3, с. 155]. Важно учитывать множество факторов, которые по различию менталитетов или других особенностей не смогут прижиться в отечественной системе образования; возврат высокого статуса профессии учителя. В жизни каждого взрослого человека школа должна вызывать самые теплые, трепетные, нежные воспоминания. Безусловной необходимостью станет постоянный процесс творческого педагогического поиска и разработки новых методик обучения на основе стандарта обучения казахскому языку через модель непрерывного образования. Необходимым компонентом выстраиваемой системы является повышение квалификации и обучение языковых преподавателей в соответствии с требованиями действующими законодательствами. По прошествии многих лет благодарные ученики вспоминают и благодарят своего первого учителя, откликаются помочь родной школе, шлют весточки из других стран. Много слов, лестных высказываний, пожеланий и благодарностей посвящено Учителям. С особым восхищением о профессии учителя вспоминал покойный премьер-министр Великобритании Уинстон Черчилль, подчеркивая «профессию учителя выше премьер-министра». Сама профессия учителя по природе своей нацелена не только на обучение, дачу знаний и информации, но и на пробуждение созидания, расцвета и реализацию способностей обучаемого. Учитель – это профессия без границ. Учительская профессия – это человековедение, постоянное, никогда не прекращающееся проникновение в сложный духовный мир человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Назарбаев Н.А. Стратегия Казахстана-2050.
2. Воронов В.М., Письменский Г.И. Закономерности, тенденции и противоречия в системе современного образования // Инновации в образовании. 2012. № 4. 39 с.
3. Модель выпускника дошкольной организации как основа формирования его ключевых компетентностей в условиях перехода на 12-летнее образование / Методическое пособие. Астана. 2012. 151–158 с.

4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М. 1979. 335 с.
5. Интернет источник: «www.bnews.kz».

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

С.В. Эккерман, учитель начальных классов
МОУ гимназия № 12 г. Твери

В современном мире огромное внимание уделяется совершенствованию системы образования как фундамента личной и профессиональной успешности человека. Экономические и социокультурные изменения в российском обществе кардинально меняют требования, предъявляемые к системе школьного образования и профессиональной подготовке педагога. Согласно Концепции модернизации российского образования, одной из основных целей профессионального образования является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту. Таким образом, на смену представлениям о специалисте как носителе определенного набора профессиональных знаний, умений и навыков приходят представления о профессионале как субъекте деятельности, способном к самоорганизации, саморазвитию, самосовершенствованию и практическому преобразованию собственной деятельности.

Педагогическое образование в современной России ориентировано на подготовку учителей на основе компетентного подхода, который обозначен в трудах В.И. Байденко, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, А.М. Новикова, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова, И.С. Якиманской и др. Существует широкий спектр трактовок понятий «компетенции» и «компетентность», в педагогике и психологии выделяют порядка 39 видов компетентностей. В американской культуре компетентность связывают с базовыми характеристиками человека, которые обуславливают его выдающиеся успехи в определенных видах деятельности. В Европе чаще отмечают взаимосвязь компетентности со способностями, личностными чертами и приобретенными знаниями. В Великобритании преобладает мнение, что компетентность должна определяться как соответствие результатов деятельности индивида сложившимся стандартам [1]. Российские исследователи (в частности, И.А. Зимняя) понимают под компетентностью основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека. Профессиональная компетентность формируется и проявляется в профессиональной деятельности человека [2].

О.Ю. Заславская в своих исследованиях определяет следующие компоненты педагогической компетентности: методологическую, психолого-педагогическую, информационную, коммуникативную, интеллектуальную, со-

циальную, культурологическую, самообразовательную компетентности.

Современные студенты педагогических вузов начинают своё профессиональное развитие на основе формирования ключевых компонентов педагогической компетентности в соответствии с новыми образовательными стандартами. Несколько сложнее ситуация у практикующих педагогов, получавших профессиональное образование и осуществлявших (зачастую несколько десятилетий) профессиональную деятельность на основе других подходов, прежде всего, знаниевого. Несомненно, их богатый профессиональный опыт позволяет не терять конкурентоспособность на рынке труда. Вместе с тем, современному педагогу, в том числе учителю начальных классов, необходимо постоянное личностное и профессиональное самосовершенствование, т.к. внедрение различных инноваций в системе образования, стремительное развитие информационных технологий и глобальных компьютерных сетей требует постоянного повышения уровня профессиональной компетентности. Современный ребенок, рожденный и развивающийся в условиях информационного общества, как губка впитывает и быстро осваивает информационно-технические достижения, так как в отличие от многих взрослых не имеет психологических барьеров по отношению к освоению информационного пространства и новых технологий, это привычная для него среда. От учителя, работающего с такими детьми, требуется высокий уровень развития методологической, интеллектуальной, психолого-педагогической, информационной составляющих педагогической компетентности. Это связано с необходимостью активного и грамотного использования в учебном процессе становящихся уже привычными в школах проекторов, интерактивных досок и т.п., возможностей сети Интернет, систем дистанционного образования. Именно методологическая компетентность учителя позволяет так выстроить содержание и ход уроков, подобрать необходимые методы и средства, чтобы направить активность и внимание ученика на достижение в итоге целей школьного обучения, формирование универсальных учебных действий, а также по возможности индивидуализировать процесс обучения. Направляющее воздействие учителя помогает ученикам начальной школы использовать не только игровые и коммуникативные возможности компьютеров и мобильных телефонов (с чем большинство детей хорошо справляется с периода дошкольного детства), но и открыть для них поле познавательных и образовательных возможностей современных информационно-технических систем. Этот процесс немислим без повышения интеллектуальной и информационной компетентности самого учителя, которому необходимо в кратчайшие сроки помимо основной работы и планового повышения квалификации находить и перерабатывать огромный объем новой информации, приобретать большой объем знаний, осваивать новые приемы работы. Важную роль начинает играть и повышение коммуникативной компетентности учителя, применение как навыков непосредственного общения с учащимися, родителями, коллегами (более привычного для педагогов), так и возможностей опосредованного общения с применением технических средств и при работе в дистанционных образовательных системах. Также широкие возможности предоставляет сеть Интернет для повышения культурологической компетентности учителя и расширения кругозора учащихся.

ся – это возможность виртуальных туров по ведущим музеям мира и приобретения новых знаний о мировом историко-культурном наследии.

Следует отметить, что освоение и применение в учебном процессе современных технологий, новых технических средств, предъявляет новые требования к психолого-педагогической компетентности учителя, от которой во многом зависит психическое здоровье учащихся и самого педагога в условиях информационного общества и обновляющейся образовательной среды.

Таким образом, в процессе освоения новых информационно-образовательных технологий происходит не только формирование учебных действий и компетенций учащихся, но и значительно возрастает уровень компетентности самого учителя, обеспечивающий его профессиональную успешность и профессиональный рост.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаренко Е.Н. Воззрения на профессиональные компетенции современного учителя в различных странах мира // Высшее образование сегодня. 2009. №1.
2. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. М., «ИНЭК», 2007.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

СИСТЕМА ОЦЕНКИ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л.В. Козлова, магистрант I курса ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. А.А. Кулагина

Внедрение ФГОС НОО в школе требует контроля за эффективностью внедрения. В частности, необходимо контролировать уровень образовательных достижений младших школьников, в том числе и сформированность универсальных учебных действий (УУД) на разных этапах обучения.

В Госпрограмме РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. определены четкие требования к системе оценки: надежность и технологичность процедур оценки качества образовательных результатов; формирование культуры оценки качества образования; создание системы анализа информации об индивидуальных образовательных достижениях школьников.

С внедрением ФГОС НОО изменилась вся система оценивания: произошло смещение акцента с предметных знаний, умений и навыков как основной цели обучения на формирование универсальных учебных действий (УУД), умения учиться, на развитие самостоятельности. Цели оценочной деятельности: объективное оценивание личностных, метапредметных и предметных результатов освоения учебных предметов, курсов; комплексный анализ личностных и метапредметных результатов внеурочной деятельности; изучение (с учетом планируемых результатов) эффективности реализации программ: духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся; формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни; коррекционной работы.

Оценочная деятельность – разнонаправленный процесс, определяемый структурой и содержанием образовательной программы.

Направления оценочной деятельности: урочная деятельность, внеурочная деятельность, деятельность по реализации духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся, деятельность по реализации программы формирования экологической культуры и ЗОЖ, деятельность в рамках программы коррекционной работы.

Разработаны критерии оценивания: Критерий 1 – уровень сформированности у обучающихся личностных результатов освоения образовательной программы. Критерий 2 – уровень сформированности метапредметных результатов. Критерий 3 – уровень сформированности предметных результатов освоения образовательной программы. Однако задача измерения сформированности УУД содержит в себе ряд методологических сложностей: отсутствие в образовательном учреждении системы внутреннего мониторинга качества образования, субъективность оценки некоторых характеристик, необходимость сочетания объективности измерения и индивидуального подхода к ученику, риски статистических ошибок.

Оценка универсальных учебных действий требует творческого подхода при формировании системы контроля [3]. При этом устойчивая и надежная система контроля требует четких и внятных процедур, опирающихся на научно обоснованную методологию. Сложность такой разработки состоит в том, что исследуются характеристики, которые, на первый взгляд, затруднительно разложить на те, или иные формальные критерии оценки.

В практике школы [1, с. 25] используются следующие виды контроля сформированности УУД: фронтальный опрос, письменный опрос, тесты, наблюдение за учащимися, индивидуальная беседа с ребенком, групповые формы работы, проектная деятельность, дневник достижений обучающихся и другие формы контроля. Каждый из этих методов имеет свои особенности, достоинства и недостатки, подробно описанные в литературе [2, с. 69]. Однако применение измерительных процедур к конкретной учебной дисциплине требует определенной адаптации. И если познавательные универсальные учебные действия достаточно легко измерить с помощью тестов на знание материала и способность работать с ним, то личностные, регулятивные и коммуникативные УУД необходимо измерять с помощью различных адаптированных методов. Существует несколько способов повышения надежности измерений сформированности УУД. Рассмотрим некоторые из них.

Психологические тесты на определение уровня сформированности личностных или коммуникативных достижений должны быть выверены и научно обоснованы с помощью специализированных методик. Анализ результатов тестирования должен осуществляться в соответствии с рекомендациями специалистов. В то же время, нужно понимать, что интерпретация результатов тестов может быть субъективна и зависеть от конкретной психологической ситуации ребенка. Характерным примером является волнение перед контрольной работой, в результате которого ребенок показывает более низкие результаты, чем мог бы показать в отсутствие стресса.

Такие элементы коммуникативных УУД, как умение работать в группе, взаимодействовать оцениваются при помощи наблюдений за учащимися. В целом, наблюдение как метод требует определенных процедур повышения надежности: заранее разработанных карточек индикаторов и шаблонов дневников наблюдений, участия нескольких наблюдателей-экспертов [4, с. 115]. Обычно наблюдателями-экспертами являются преподаватели школы, психолог или старшеклассники. Следует заранее понимать, какие именно психологические поведенческие параметры учитель планирует увидеть или не увидеть. В противном случае существует риск уделить слишком большое внимание одним параметрам и упустить из виду другие.

Оценка динамики индивидуальных достижений обучающихся необходима для решения следующих задач: получения информации об уровне (характере) освоения программы отдельными обучающимися; анализа результатов индивидуальных достижений и выявления причин неудач и успехов конкретного младшего школьника; принятия (при необходимости) системы мер педагогической поддержки конкретного обучающегося; реализации мотивационной и воспитательной функции оценки.

Таблица 1

Индивидуальная карта-наблюдения за динамикой сформированности УУД
у младших школьников

Ф.И.	Уровень регулятивных УУД	Уровень познавательных УУД		Уровень Коммуникативных УУД		примечание
		Работа с информацией	Логические операции	Речевые средства	Коммуникация при взаимодействии	
Никита А.	средний	высокий	средний	высокий	низкий	формировать коммуник. УУД (взаимодействие)

Оценочные листы для каждого ученика позволяют отследить формирование УУД индивидуально для каждого обучающегося и определить индивидуальный образовательный маршрут.

Групповые и творческие формы работы также нуждаются в разработке определенной процедуры оценивания. Данная задача представляется достаточно сложной и требующей дополнительной разработки. Как, например, оценить вклад каждого ребенка в подготовку доклада или творческой работы? Как оценить творческую работу, если оформительские навыки у всех детей разные? Как стимулировать ребенка лучше выполнять творческие работы, если он сам видит, что отстает по результатам от класса?

При контроле универсальных учебных действий важны систематичность и последовательность. Сроки проведения контроля УУД необходимо планировать перед началом учебного года и проводить контроль в соответствии с планом. При планировании оценочной деятельности следует учитывать: индивидуальный характер оценивания; систематичность, регулярность оценивания; разнообразие форм оценивания; всесторонность; объективность оценки; дифференцированный подход; повышение значимости самоконтроля;

единство требований учителей, осуществляющих контроль образовательных достижений в данном классе. В практике школы используются следующие формы оценки индивидуальных достижений: входной контроль (стартовая работа), безотметочное обучение, творческие работы, проекты, презентации, дневники достижений (портфолио), итоговые комплексные работы.

Таким образом, можно сделать вывод, что виды контроля за сформированностью универсальных учебных действий у младших школьников разнообразны. Часть процедур контроля уже разработана, а часть требует дальнейшего уточнения и формализации в соответствии с требованиями ФГОС НОО с одной стороны, и в соответствии с методологическими требованиями с другой.

- СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ
1. Дунилова Р.А. Реализация требований ФГОС к формированию и оценке универсальных учебных действий у младших школьников // Управление начальной школой. 2013. №5. С.24–31.
 2. Журавлев Д.В. Методология и методы психолого-педагогического исследования: курс лекций. М.: Издательство МГОУ, 2003. 327 с.
 3. Прохорова С.Ю. Методические условия формирования УУД у младших школьников // Управление начальной школой. 2013. №8. С. 12–15.
 4. Ядов В.А. Стратегии социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. М.: Добросвет, 2003. 131 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ И МЕТОДОВ ТРИЗ НА УРОКЕ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В 1-М КЛАССЕ

С.А. Смирнова, учитель начальных классов
Е.Ф. Попова, учитель начальных классов
МОУ «Тверская гимназия № 8» г. Твери

В связи с требованиями, которые предъявляет современное общество к выпускнику школы, в современном образовании возникает необходимость совершенствования средств, форм и методов обучения. Использование в учебном процессе интеллектуальных инструментов ТРИЗ для развития творческого и системного мышления учащихся помогает успешно справиться с поставленной задачей. В младшем школьном возрасте высокий уровень креативности может сочетаться с низким уровнем развития интеллекта. И без интенсивной работы по развитию последнего способность к творчеству в дальнейшем быстро снижается.

Структура креативного урока позволяет организовать процесс обучения максимально активизируя познавательную деятельность учащихся. Такое обучение влияет на развитие гибкости мышления, учит детей мыслить самостоятельно, творчески, формирует у них навыки исследовательской деятельности.

На данном уроке рассматриваются свойства и значение воды и воздуха. Урок построен в соответствии со структурой креативного урока. Используются упражнения на развитие творческого воображения, упражнение на построение ситуации по алгоритму [1].

Тема: Свойства воды и воздуха.

Цель: дать представление о свойствах воды и воздуха.

Задачи: создать условия для обобщения имеющихся знаний у учащихся о свойствах воды и воздуха. Продолжить работу над формированием у учащихся

представлений о свойствах воды и воздуха; умения наблюдать, сравнивать, делать выводы. Способствовать развитию мышления и творческих способностей учащихся. Опишем ход урока.

1 этап. Мотивация.

Демонстрация опыта «из воды сухой» Нужно опустить в ёмкость с водой маленький перевернутый пластиковый стаканчик, к дну которого прикреплена полоска бумаги. Стакан держать ровно и опустить под воду.

-Что позволило бумаге остаться сухой?

- Что же за волшебники помогли это сделать вы узнаете, отгадав загадку:

Ты без него не сможешь жить

Ни есть, ни пить, ни говорить.

И даже, честно говоря,

Разжечь не сможешь ты огня. (Воздух)

Чего в гору не выкатить,

В решете не унести

И в руках не удержать? (Вода)

– К нам обратился за помощью сказочный герой Капитошка со своими подводными друзьями – он сдаёт экзамены в Водяную гимназию №1 и не знает свойств воздуха и воды. Поможем ему? Сегодня на уроке мы вспомним, что нам известно о воде и воздухе и попытаемся узнать новое и интересное о свойствах воды и воздуха.

2 этап. Содержательная часть.

1) Запишите как можно больше общих характеристик, по которым будем сравнивать данные объекты, запишем, что уже нам известно...

Таблица 1

Физические свойства воздуха и воды

	Воздух	Вода
цвет	нет	нет
форма	нет	?
запах	нет	нет
Может ли изменяться	?	?

Опыт «Имеет ли вода форму?»

Перед работой с водой вспомним правила безопасности:

Коль с водой имеем дело,

Рукава засучим смело!

Пролил воду – не беда:

Тряпка под рукой всегда.

Фартук – друг, он нам помог,

И никто здесь не промок!

Что произойдет, если налить воду в различные ёмкости?

– О каком свойстве воды это говорит? (Дети делают вывод)

2) Опыт «Воздух при нагревании...»

– Надень воздушный шарик на сосуд и поставь его в горячую воду.

Свои наблюдения запиши по в схему - таблицу

3) Опыт «Воздух и горение»

Перед работой с огнём вспомним правила безопасности:

Помни правило: огонь

Никогда один не тронь!

– Почему свеча, закрытая стаканом быстро потухла? О каком свойстве воздуха это говорит?

– Подумайте и ответьте на вопрос, где в жизни люди могут использовать результаты этого опыта? (воздушный шар!)

3 этап. Психологическая разгрузка.

Представьте себе, что вы – воздушный шар! Встаньте, ноги на ширине плеч, руки свободно опущены. Закройте глаза. Представьте, что вы летите в синем небе! Регулируйте своё движение в зависимости от условий! Поднимаем руки выше – поднимаемся, опускаем – снижаемся, руки влево-вправо – качаемся. Под вами красивый пейзаж – синяя река, зелёный лес, а сейчас – горы, ну и наконец – посадка!

Дыхательная гимнастика «Воздушный шар».

4 этап. Головоломка.

Пазл «Воздушный шар».

5 этап. Интеллектуальная разминка.

Работа над загадками.

Таблица 2

Ассоциации

Вода (ответ на загадку)	
На что похож?	Чем отличается?
суп	Без цвета

– А теперь составим загадку!

Как суп, но без цвета

Как _____, но _____

Как _____, но _____

Что это?

6 этап. Содержательная часть.

1. Постановка проблемы: отгадайте загадку и объясните, как вы рассуждали.

Я и туча, и туман,

И ручей, и океан,

И летаю, и бегу,

И стеклянной быть могу! (Вода)

Парная работа.

– А сейчас вы будите работать парами. Перед вами на парте таблица. Запишите после обсуждения те свойства воды, о которых говорится в загадке. Обсуждение результатов.

2. Вариации на тему изученной проблемы.

Одному из учеников я предложила выполнить похожее задание. Положите перед собой ещё 1 листочек и, обсудив с соседом, найдите ошибки.

Где ученик допустил ошибки? Обсуждение.

7 этап. Компьютерная игра «Экологическое лото».

8 этап. Итог урока.

- Напомним Капитошке, что же сегодня мы узнали нового, чем занимались.
- Назовите тему урока.
- Назовите свойства воздуха.
- Назовите свойства воды.
- Выразите своё впечатление о теме урока.
- Какие слова вы бы выбрали, чтобы наиболее точно определить значение воздуха и воды на Земле?

Давайте все вместе заполним таблицу для Капитошки и запишем туда всё, что узнали о свойствах воздуха и воды.

Таким образом, изучение программного материала школьных предметов на основе ТРИЗ позволяет учащимся видеть единство нашего мира, глубже разбираться в его закономерностях, формирует у них стиль мышления, помогающий усваивать новые знания не только на уроках, ведущихся на основе ТРИЗ-педагогике, но и при самостоятельном изучении материала [3]. Использование ТРИЗ-технологии делает педагогический процесс эффективным. Формирует системно-диалектическое мышление, самостоятельность учащихся и углубляет их предметные знания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горев П.М., Утёмов В.В. Путешествие в страну творчества: учеб.-метод. пособие. Киров: АНОО «Межрегиональный ЦИТО», 2013. 36 с.
2. Утёмов В.В., Зиновкина М.М., Горев П.М. Педагогика креативности: Прикладной курс научного творчества: учеб. пособие. Киров: АНОО «Межрегиональный ЦИТО», 2013. 212 с.
3. Утёмов В.В., Использование элементов ТРИЗ-педагогике в обучении школьников математике. [Электронный ресурс]. URL: <https://domashke.com/referati/referaty-po-pedagogike/diplomnaya-rabota-ispolzovanie-elementov-triz-pedagogiki-v-obuchenii-shkolnikov-matematike> (дата обращения: 25.05.2015).

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ВИД УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Э.Т. Лисовая,

МОУ «Горютинская СОШ» Калининского р-на Тверской обл.

Одним из путей повышения мотивации и эффективности учебной деятельности в основной школе является включение обучающихся в проектную деятельность, имеющую следующие особенности:

1) такая деятельность направлена не только на повышение компетентности подростков в предметной области определённых учебных дисциплин, на развитие их способностей, но и на создание продукта, имеющего значимость для других;

2) проектная деятельность должна быть организована таким образом, чтобы обучающиеся смогли овладеть нормами взаимоотношений с разными людьми, умениями переходить от одного вида общения к другому, приобрести навыки индивидуальной самостоятельной работы и сотрудничества в коллективе;

3) организация проектных работ школьников обеспечивает сочетание различных видов познавательной деятельности. В этих видах деятельности могут быть востребованы практически любые способности подростков, реализованы личные пристрастия к тому или иному виду деятельности [1].

Итогами проектной деятельности являются не столько предметные результаты, сколько интеллектуальное, личностное развитие школьников, рост их компетентности в выбранной для проекта сфере, формирование умения сотрудничать в коллективе и самостоятельно работать, уяснение самой сущности проектной работы.

Классификация, типология проектов, которые были взяты в основу обучения в МОУ «Горютинская СОШ» (основная школа):

5 класс – Решение предметных проектных задач.

6 класс – Практико-ориентированные проекты.

7 класс – Информационные проекты (Урочная деятельность)

Творческие проекты (Внеурочная деятельность).

Далее – 8 класс – исследовательская деятельность (Урочная деятельность)

Социальные проекты (Внеурочная деятельность).

По характеру контактов между участниками: внутриклассные; внутришкольные. По количеству участников проекта: индивидуальные; групповые. По продолжительности: мини-проекты (укладываются в 1 урок); краткосрочные (4–6 уроков); среднесрочные; долгосрочные.

Цели, которые учитель ставит при решении проектной задачи, начиная с 5-го класса, – это научить детей рефлексировать (видеть проблему; анализировать сделанное – почему получилось, почему не получилось; видеть трудности, ошибки); целеполагать (ставить и удерживать цели); планировать (составлять план своей деятельности); моделировать (представлять способ действия в виде схемы-модели); проявлять инициативу при поиске способа (способов) решения задачи; вступать в коммуникацию (взаимодействовать при решении задачи; отстаивать свою позицию, принимать или аргументированно отклонять точки зрения других) [3].

Мой опыт – организация проектной деятельности в 5–7-х классах с опережающим введением ФГОС. Как учитель-предметник русского языка и литературы и как классный руководитель работаю в 7 классе.

Формируемые универсальные учебные действия школьников в течение трех лет отслеживаю и фиксирую в таблицах достижений – как групповые, так и индивидуальные. Индивидуальные результаты использую при работе с родителями учащихся. Проведение предметных задач планируются на год, дата проведения фиксируется в тематическом планировании. Используются уроки обобщающего типа. В 5 классе мною проведены две предметные недели по русскому языку. Так, например, при изучении темы «Имя существительное» я провела предметную проектную задачу «Собственные имена существительные». Мы с ребятами заметили, что в нашем учебнике правила очень громоздкие, неудобные для запоминания, данное обстоятельство мы определили как проблему. Решить эту проблему могут помочь Памятки, которые пятиклассники изготовят. Готовыми продуктами нашей проектной задачи стали памятки в

виде дома с крышей, цветочка, книжки, все предметы содержали теоретические сведения, практическую часть, таким образом, была достигнута цель – обобщить все сведения о собственном имени существительном.

В 6 классе в соответствии с образовательной программой школы обучающиеся занимаются практико-ориентированными проектами (ПОП) по предметам. В первом полугодии ребята посещали теоретический курс «Основы проектной деятельности», а во втором полугодии каждый учитель-предметник должен провести не менее одного ПОП.

На уроке русского языка мы провели Практико-ориентированный проект (моно проект по русскому языку) при изучении темы «Имя Числительное». Одна из серьезных проблем современной школы – отсутствие у учащихся интереса к некоторым предметам, в том числе к русскому языку, из-за чего может снижаться грамотность учащихся. Практико-ориентированные проекты помогают сделать правила русского языка «живыми», повысить и интерес учащихся к русскому языку, и их успеваемость. Цели: расширить знания учащихся в области морфологии; побудить интерес к языкознанию; научить собирать и анализировать научный материал; развивать творческие способности учащихся; формировать деятельную компетентность. Задачи проекта: – используя знания, полученные на уроках русского языка, составить пособие-памятку для выпускников 11 класса по теме «Имя числительное», тем самым «оживить» его теоретическую часть; – помочь учащимся усвоить материал через практические задания. Ожидаемые результаты при выполнении данного проекта: научить планированию своей деятельности, сбору и анализу информации, применению её на практике - создание пособия; публичного выступления для защиты проекта. Получение навыков оценивания коллективного и личного труда. Конечный продукт был один для всего класса: все группы работали над книжкой-памяткой «Пособие выпускникам 11 класса для подготовки к ЕГЭ по теме "Числительных в речи: склонение, употребление, правописание"».

В 7 классе ребята работают по группам (от 3 до 5 человек) над информационными проектами. Этот тип проектов изначально направлен на сбор информации о каком-то объекте, ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Посещая курс «Основы проектной деятельности», учащиеся изучают различные методы получения и обработки информации (литература, библиотечный фонд, СМИ, базы данных), ее обработки (анализ, обобщение, сопоставление с известными фактами, аргументированные выводы) и презентации (доклад, публикация, размещение в сети Интернет или локальных сетях). Структура практико-ориентированного проекта может быть обозначена следующим образом: цель проекта, его актуальность – методы получения информации – результат.

Учитель: задает жесткую структуру проекта, предусматривающую систему коррекции, направляет работу на сбор и знакомство с новой информацией, организует проведение «внешней» оценки. Ученик: обобщает и анализирует информацию, делает выводы, корректирует поиск по уточненным направлениям, анализирует и обобщает новые факты, проводит презентацию [2].

На начальном этапе семиклассникам было предложено 11 предметов, по которым они могут создать информационные проекты, объединившись в группы. Когда сформировалась группа по литературе, ребятам был предложен список тем информационных проектов, из которых они выбрали «Образ учителя в рассказе В.Г. Распутина "Уроки французского"». В течение месяца мы вели Паспорт проектной работы. Паспорт проектной работы состоит из следующих пунктов: название проекта, руководитель проекта, консультант(ы) проекта (при наличии), учебный предмет, в рамках которого проводится работа по проекту, возраст учащихся, на который рассчитан проект, состав проектной группы, цель проекта (практическая и педагогическая цели), задачи проекта, предполагаемые продукты проекта и т.д. В настоящее время ведётся работа над реализацией данного проекта. Время работы – внеклассная деятельность по предмету.

Творческий проект «Осень в произведениях искусств» проводился в рамках внеурочной деятельности. Проблема, которую нам необходимо было решить, – отсутствие творческой инициативы при проведении праздника. Предстояло привлечь интерес школьников, создать условия для их активной творческой деятельности. Цель проекта: формирование образовательных компетенций обучающихся: информационных, проектных, коммуникативных, креативных – через их включение в технологию проектной деятельности, создать условия для развития познавательных и творческих способностей учащихся в ходе проектно-исследовательской и творческой работы по теме «Золотая осень».

Задачи, направленные на достижение личностных результатов обучения: развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, принятые решения, выполненный творческий продукт; формирование эстетических потребностей; развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости; развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях.

Задачи, направленные на достижение метапредметных результатов обучения: развитие умения работать с информацией; на практике применять полученные теоретические; развитие умения использовать различные способы поиска информации; формирование способности решать проблемы творческого и поискового характера; умения грамотно строить речевые высказывания в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной форме; формирование умения слушать и слышать собеседника, вести диалог, излагать свою точку зрения и аргументировать её; формирование умения работать в предметно-развивающей среде и осуществлять сознательный выбор (партнёров, источников информации, материалов, инструментов, видов и типов проектов, форм презентации и др.) (коммуникативные УУД).

Планируемый результат: 1. Повышение самооценки, уровня познавательной активности и школьной мотивации детей в процессе исследовательской деятельности. 2. Вовлечение детей с разными способностями и с разным уровнем интеллекта в исследовательскую деятельность. 4. Оформление информационных листов. 5. Презентация проекта с использованием ОЭР [4].

Для оценивания универсальных учебных действий при реализации проектной деятельности заполняются следующие таблицы.

Таблица 1

Лист оценивания УУД школьников при реализации проектной деятельности

Универсальные учебные действия		5кл	6кл	7кл	8кл	9кл
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ	<i>Находить</i> (в учебниках и других источниках, в том числе используя ИКТ) <i>достоверную информацию</i> , необходимую для решения учебных и жизненных задач					
	<i>Владеть смысловым чтением</i> : самостоятельно вычитывать фактуальную, подтекстовую, концептуальную информацию					
	<i>Самостоятельно выбирать</i> и использовать <i>разные виды чтения</i> (в том числе просмотровое, ознакомительное, изучающее)					
	<i>Анализировать</i> (в том числе выделять главное, разделять на части) и <i>обобщать</i> , доказывать, делать выводы, определять понятия; строить логически обоснованные рассуждения на простом и сложном уровне					
	<i>Классифицировать</i> (группировать, устанавливать иерархию) по заданным или <i>самостоятельно выбранным основаниям</i>					
	<i>Сравнивать</i> объекты по заданным или <i>самостоятельно определённым критериям</i> (в том числе используя ИКТ)					
	<i>Устанавливать причинно-следственные связи</i> на простом и сложном уровне					
	<i>Устанавливать аналогии</i> (создавать модели объектов) для понимания закономерностей, <i>использовать их в решении задач</i>					
	<i>Представлять информацию в разных формах</i> (рисунок, текст, таблица, план, <i>схема, тезисы</i>), в том числе используя ИКТ					
РЕГУЛЯТИВНЫЕ	<i>Определять цель, проблему</i> в деятельности: учебной и жизненно-практической (в том числе в своих проектах)					
	<i>Выдвигать версии</i> , выбирать средства достижения цели в группе и индивидуально					
	<i>Планировать деятельность</i> в учебной и жизненной ситуации (в том числе проект), используя ИКТ					
	<i>Работать по плану, сверяясь с целью</i> , находить и исправлять ошибки, в том числе <i>самостоятельно</i> , используя ИКТ					
	<i>Оценивать степень и способы достижения цели</i> в учебных и жизненных ситуациях, <i>самостоятельно</i> исправлять ошибки					
КОММУНИКАТИВНЫЕ	<i>Излагать своё мнение</i> (в монологе, диалоге, полилоге), аргументируя его, подтверждая фактами, <i>выдвигая контраргументы в дискуссии</i>					
	<i>Понимать позицию другого</i> , выраженную в явном и НЕявном виде (в том числе вести диалог с автором текста)					
	<i>Различать в речи другого мнения, доказательства, факты, гипотезы, аксиомы, догматы, теории</i>					
	<i>Корректировать своё мнение</i> под воздействием контраргументов, <i>достойно признавать его ошибочность</i>					
	<i>Создавать устные и письменные тексты</i> для решения разных задач общения — с помощью и <i>самостоятельно</i>					
	<i>Осознанно использовать речевые средства</i> в соответствии с					

	ситуацией общения и коммуникативной задачей					
	<i>Организовывать работу в паре, группе (самостоятельно определять цели, роли, задавать вопросы, вырабатывать решения)</i>					
	<i>Преодолевать конфликты: договариваться с людьми, уметь взглянуть на ситуацию с позиции другого</i>					
	<i>Использовать ИКТ как инструмент для достижения своих целей</i>					
ЛИЧНОСТНЫЕ	<i>Аргументированно оценивать свои и чужие поступки в однозначных и неоднозначных ситуациях (в том числе учебных), опираясь на общечеловеческие нравственные ценности</i>					
	<i>Осознавать свои эмоции, адекватно выражать их и контролировать, понимать эмоциональное состояние других людей</i>					
	<i>Осознавать свои черты характера, интересы, цели, позиции, свой мировоззренческий выбор</i>					
	<i>Осознавать и проявлять себя гражданином России в добрых словах и делах: объяснять взаимные интересы, ценности, обязательства свои и своего общества, страны, добровольно ограничивать себя ради пользы других</i>					
	<i>Осознавать целостность мира и многообразия взглядов на него, вырабатывать свои мировоззренческие позиции</i>					
	<i>Вырабатывать уважительно-доброжелательное отношение к непохожим на себя, идти на взаимные уступки в разных ситуациях</i>					
	<i>Осваивать новые социальные роли и правила, учиться критически осмысливать чужое и своё поведение, справляться с агрессивностью, эгоизмом</i>					
	<i>Выбирать, как поступить, в том числе в неоднозначных ситуациях (моральные проблемы) и отвечать за свой выбор</i>					

Метод проектов я использую в своей практике третий год. Первые два года эта работа носила эпизодический характер, но сразу заняла особое место в жизни нашего класса. Попытки использовать метод проектов на уроках, во внеурочное время, во внеклассной работе оказались успешными.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Взятых В.Ф. Методология проектирования в инновационном образовании // Инновационное образование и инженерное творчество. М., 1995.
2. Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: Сб. статей / под общ. ред. А.С. Обухова. М.: НИИ школьных технологий, 2006.
3. Карпенко К.А., Королева Е.Л., Недялкова Г.М., Соколова И.И. Опыт организации учебно-исследовательской деятельности // Исследовательская работа школьников. 2002. №1. С. 130–134.
4. Савенков А.И. Этапность учебно-исследовательского поиска ребенка. // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: Сборник статей / под общ. ред. А.С. Обухова. М.: НИИ школьных технологий, 2006. С. 60–66.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА
«ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО» В ШКОЛЕ

О.А. Егорова, МБОУ «Центр образования № 49», г. Тверь

Познание существенных связей предметов и явлений окружающего мира сопряжено с формированием универсальных учебных действий. Акмеологические принципы саморазвития, самосовершенствования, самоопределения человека положены в основу фундаментального ядра новых образовательных стандартов [1].

Одной из рекомендованных для работы в общеобразовательных учреждениях является программа «Изобразительное искусство» под редакцией Б.М. Неменского для 5–9 классов [3]. «Второе поколение» ФГОС предполагает, что основной целью изучения изобразительного искусства в школе должно быть совершенствование целостной системы личности школьника. Погружаясь в художественную сферу культуры в процессе практической деятельности по ее освоению, человек переживает личностный рост, осознает свою причастность к бесконечной череде поколений человечества, впитывая мудрость предков и внося свой посильный вклад в поддержание духовных традиций. При этом удовлетворяются некоторые важные социальные потребности человека – потребность в причастности к сообществу себе подобных и потребность влиять на окружающую среду. Для современной учебной программы обязательно определяются ценностные ориентиры содержания предмета. Это необходимо делать, опираясь на теоретические разработки классиков психологической науки, в частности, на теорию структуры личности.

Так, П.Е. Кряжев пишет: «Формой, которая объединяет различные компоненты духовного содержания личности ... в единый и относительно самостоятельный комплекс, является психологическая структура личности, которая сама развивается под воздействием своего содержания» [2, с. 65]. По К. Платонову, «динамическая функциональная психологическая структура личности имеет четыре подструктуры», а первым, высшим уровнем этой структуры является направленность [4, с. 125–126], в которую автор включает также моральные черты личности и систему ее отношений.

Такой компонент направленности, как стремление, вырастает из более примитивных форм, таких как влечение, то есть форма направленности, не имеющая четкой цели, а также желание – более осознанное влечение. Стремление же, помимо осознанности, включает в себя волевою регуляцию. Стремление, объединяясь с интересом, становится склонностью. Склонность, как правило, имеет цель, например, достижение идеала, проявляющегося в нравственной, эстетической, познавательной или практической формах.

Под мировоззрением К. Платонов понимал усвоенную человеком систему представлений и понятий о закономерностях и связях, пронизывающих окружающую человека действительность. Эта система у каждого человека имеет свою степень организованности и структурированности. Низший уровень организованности мировоззрения – «пассивное мирозерцание» [4, с. 126], высший – убеждение. Мировоззрение, включающее в себя убеждения и стремление к

общественно одобряемым идеалам, является самой совершенной формой направленности.

Освоение учебного предмета «Изобразительное искусство» способствует более качественному формированию направленности личности учащихся посредством совершенствования их мировоззрения.

Б. Неменский [3] называет связи искусства с реальностью смысловым стержнем программы, помогающим школьникам осознать роль искусства в жизни человека. Поскольку систематическое обучение является важной частью жизни человека, постольку опыт освоения языка изобразительного искусства и системы смыслов, исторически наполняющих подобную деятельность, становится ключевым звеном интеграции личности школьника в мировую культуру. Эмоционально-оценочный компонент деятельности, связанной с изучением изобразительного искусства, является незаменимой частью процесса личностного роста, способствуя формированию у школьника полноценного мировоззрения, социально значимых склонностей, идеалов и убеждений.

Неотъемлемой составляющей духовного становления личности является высокая гражданская позиция и патриотизм. В основу программы Неменского с этой целью положен принцип «от родного порога в мир общечеловеческой культуры» [3]. Воплощение этого принципа невозможно без общения с родной природой, людьми и культурой под чутким руководством учителя, ориентированным на приоритетное усвоение духовных ценностей. По словам К. Платонова, вторая подструктура личности содержит личный опыт, формирующийся в процессе жизни под влиянием обучения. Подструктуру опыта, по мнению автора, «иногда называют индивидуальной культурой». Автор отмечал, что через формирование индивидуальной культуры наиболее ярко проявляется личность в своем развитии и «именно через эту подструктуру индивидуальное развитие личности аккумулирует исторический опыт человечества» [4].

Формирование данной подструктуры отражено в проекте рассматриваемой нами программы как обучение через деятельность, что является естественной формой обучения изобразительному искусству. Освоение любого искусства невозможно на основе чисто теоретического ознакомления, без получения личного опыта. В то же время, личный опыт может стать истинно развивающим только в случае опоры на накопленную человечеством базу знаний, образов и способов действий.

Итак, личность – система, чья структура формируется на основе имеющегося в ней содержания. Содержание складывается из имеющихся знаний и опыта, объединяемых определенной системой смыслов. Образовательный курс «Изобразительное искусство» позволяет охватить сознанием ту смысловую часть культуры, которая не входит в другие образовательные блоки. Искусство является неотъемлемой частью культуры, интегрированной в систему духовного опыта человечества, и позволяет установить межпредметные связи, совершенствующие индивидуальную картину мира.

Идеальной целью образования является формирование высших проявлений направленности личности, способной достичь состояния «акме», максимальной эффективности [1].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Егорова О.А. Психологическая составляющая формирования универсальных учебных действий в рамках ФГОС 2 поколения. Мат. Всерос. науч.-практ. конфер. «Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога», Тверь: ТвГУ, 2013.
2. Кряжев П. Общество и личность. М., 1961, 94 с.
3. Изобразительное искусство. Рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией Б.М. Неменского. 5–9 классы, М.: Просвещение, 2011.
4. Платонов К.К. О системе психологии. М.: Мысль, 1972. 216 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

Е.Г. Соодла, МОУ «Тверской лицей», г. Тверь

Ни для кого не секрет, что в современном информационном обществе умение работать с информацией важно, и его трудно переоценить. Современное подрастающее поколение живет в стремительном информационном потоке. В школе каждый учитель на уроках старается донести до учащихся максимальное количество информации по своему предмету. Несомненно, необходимыми являются и сами знания, и понимание того, где и как эти знания применять. Но на самом деле наши дети оказываются перегруженными информацией, они не успевают (или не хотят) ее осмыслить, проанализировать, и, к сожалению, очень часто знания, полученные на одном уроке, не могут применить на другом. Поэтому особенно важно на уроках информатики и информационных технологий осуществлять межпредметную информационную связь. Особенно ценным в наше время становится умение информацию получать, систематизировать и представлять [1].

Одним из примеров деятельностного подхода в обучении является метод проектов. Е.С. Полат так определяет метод проектов. Это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая завершается реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным определенным образом. Это совокупность действий учащихся с целью решения значимой для них проблемы, оформленной в виде некоего конечного продукта. Основное предназначение метода проектов состоит в предоставлении учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач, требующих интеграции знаний из различных предметных областей [2]. Организованная на уроках информатики и вне их проектная деятельность как нельзя лучше способствует достижению этих целей. Конкретные практические задачи способствуют повышению интереса учащихся как к предмету информатики, так и к другим предметам. Нацеленность на практическое применение своих творений, а не только для получения хорошей оценки в журнал мотивирует учащихся. А возможность посоревноваться – еще и стимулирует.

Расскажу немного о своем опыте такой работы на примере 8 и 10 классов.

В качестве итогового проекта при изучении Microsoft PowerPoint [3] было решено создать презентацию на одну из тем в рамках актуальной во все времена Безопасности жизнедеятельности. Конкретную тему дети должны были сами сформулировать и раскрыть. Работали в основном в парах. Целевая аудитория –

учащиеся младших классов. Результатом должна была стать интересная и полезная презентация для показа на классных часах в 5–6 классах. Однако некоторые работы оказалось целесообразным продемонстрировать и более старшим учащимся, и даже родителям. Ребята с интересом подошли к данному заданию: подбирали музыку, рисовали, фотографировали и даже сами сочиняли стихи, а не просто занимались скачиванием из Интернета.

Цели создания материалов: привлечь внимание учащихся к вопросам безопасного поведения, закрепить необходимые знания в этой области; формировать чувство ответственности за жизнь свою и своих близких; совершенствовать навыки создания мультимедийных презентаций; способствовать творческой самореализации учащихся.

Критерии выполнения проекта: актуальность темы, практическая направленность и значимость работы; объем и полнота разработок, самостоятельность, законченность; уровень творчества, оригинальность предлагаемых решений; качество оформления, соответствие стандартным требованиям. Критерии защиты проекта: качество доклада: полнота представления работы, аргументированность, убедительность; объем и глубина знаний по теме, межпредметные связи; культура речи, манера изложения, удержание внимания аудитории; ответы на вопросы: полнота и аргументированность, убедительность, толерантность.

Основная работа над проектом осуществлялась дома или на кружковых занятиях. На уроке проекты дорабатывались в соответствии с требованиями учителя. Таким образом, проект создавался в основном как зачётная работа по теме. По результатам защиты проектов в классе лучшие были отобраны для участия в конкурсе. Об эффективности такой работы говорит успешное участие и получение призовых мест нашими учениками в конкурсе «Азбука безопасности жизнедеятельности» на Всероссийском уровне. Здесь дети смогли представить свои проекты, познакомиться с работами других участников.

Вот некоторые примеры. Автор из 8 класса выбрала актуальную тему «Безопасность на кухне». Целью данной презентации являлось закрепление знаний школьников младших классов о правилах безопасности в быту. Презентация подготовлена с музыкальным сопровождением (звук внедрён в презентацию и не требуется сохранения музыкального файла в папке с презентацией и переопределения пути к файлу при демонстрации презентации на другом компьютере). Подобраны стихи и иллюстрации с учётом возраста целевой аудитории. Использовать данный материал можно как на уроках информатики, рассматривая технологию создания и оформления презентации, так и на классных часах, обсуждая вопросы безопасности в бытовых ситуациях. Работа отмечена дипломом за 2 место в возрастной группе «Учащиеся 8–9 классов».

Команда из двух учащихся 8 класса выбрала актуальную в жизни подростков тему «Азбука безопасности: как не попасть в плохую компанию». Рассмотрели вопросы влияния окружающих на поведение и мировоззрение взрослых детей, важность взаимопонимания и дружеских отношений с родителями. Цели: привлечь внимание учащихся к вопросам правильного поведения в подростковой среде, различных опасностях и разрушительных последствиях

необдуманного и протестного поведения в подростковом возрасте; закрепить необходимые знания в этой области; пропагандировать здоровый образ жизни. Использовать данный материал можно как на уроках информатики, рассматривая технологию создания и оформления презентации, так и на классных часах в 7–9 классах, обсуждая вопросы безопасности в жизни подростков. Работа также отмечена Дипломом за 2 место в возрастной группе «Учащиеся 8–9 классов».

Технология создания компьютерных презентаций изучалась на уроках информатики в 7–8 классах. Программа по информатике и ИКТ в 10 классе предусматривает изучение темы «Компьютерные презентации с использованием мультимедиа технологии» [4]. В связи с этим учащиеся 10 класса на уроке информатики получили задание подготовить презентационный материал по теме «Безопасность жизнедеятельности для детей» с использованием любых прикладных программ по своему выбору. Лучшие разработанные материалы предполагалось продемонстрировать на классных часах, посвященных безопасности, в 5–7 классах в преддверии летних каникул, а также в последующем на уроках информатики с целью развития интереса учащихся к предмету. В результате были созданы видеоролики, мультфильмы, презентации. На зачетном уроке они были представлены авторами и по результатам обсуждения были отобраны материалы для участия во Всероссийском дистанционном конкурсе «Азбука безопасности жизнедеятельности» и дальнейшего использования на уроках и классных часах.

Две из трёх отобранных работ были отмечены Дипломами за 3 место в возрастной группе «Учащиеся 10, 11 классов, студенты I курса».

В итоге такая организация практических занятий при изучении одной конкретной темы предмета Информатика и ИКТ способствовала активизации познавательной деятельности обучающихся, развитию их творческого мышления, формированию необходимых информационно-коммуникационных компетенций, приобретению навыков работы в команде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ступницкая М.А. Новые педагогические технологии: организация и содержание проектной деятельности учащихся М.: Педагогический университет Первое сентября, 2011.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 1999–2005.
3. Информатика. Учебник для 7 класса / Л.Л. Босова, А.Ю. Босова. М.: БИНОМ, Лаборатория знаний, 2014.
4. Информатика и информационные технологии. Учебник для 10–11 класса / Н.Угринович. М.: БИНОМ, Лаборатория знаний, 2007.

ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н.С. Большакова, II курс очной формы обучения,
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. А.А. Кулагина

Игры являются одним из уникальных форм обучения в современной школе, которые позволяют сделать интересными и увлекательными работу учащихся

ся на творческо-поисковом уровне. Занимательность условного мира игры делает положительно эмоционально окрашенной познавательную деятельность, а эмоциональность игрового действия активизирует психические процессы и функции ребенка. Игра не только способствует использованию знаний в новой ситуации, т.е. усваиваемый учащимися материал проходит через своеобразную практику, но и вносит разнообразие и интерес в учебный процесс, способствуя формированию информационно-коммуникативных навыков учащихся.

При обучении детей младшего школьного возраста особый интерес представляет игра как метод обучения. Для детей этого возраста характерны преобладание игровых интересов, недостаточная произвольность поведения, наглядно-образный характер мышления и практическое отношение к разрешаемым задачам. Их внимание направлено на результат, а не на способ действия. Это заставляет учителей использовать игровые методы обучения. Они не являются игрой в собственном смысле слова, но некоторые элементы игры вводятся в задание, имеющее познавательное содержание. Такими элементами могут являться: игровой сюжет, распределение ролей, установка на выигрыш в результате выполнения определенных правил и достижения заданной цели. В игре, с психологической точки зрения, происходит сглаживание внутренних противоречий личности, внутреннее уравнивание, поэтому у учащихся в условиях игрового обучения обычно улучшается актуальное психологическое состояние. Игровые виды работ могут быть использованы на всех этапах обучения – от начального до продвинутого. Играть можно и при закреплении нового материала, и при тестировании учащихся на освоение предыдущих тем, и на повторительно-обобщающих уроках, и даже на переменах или во внеурочное время [1, с. 5]. Элементы игровой деятельности, используемые при обучении младших школьников, могут приобретать самостоятельное дидактическое значение. Игра является доступным средством, которое помогает ребенку наиболее эффективным путём овладеть прочными знаниями, умениями, навыками и расширить их.

Во время игры ученик – полноправный участник познавательной деятельности, он самостоятельно ставит перед собой задачи и решает их. Для него дидактическая игра – это не беззаботное и легкое времяпрепровождение: играющий отдает ей максимум энергии, ума, выдержки, самостоятельности. Познавание окружающего мира в дидактической игре облекается в формы, непохожие на обычное обучение: здесь и фантазия, и самостоятельный поиск ответов, и новый взгляд на известные факты и явления, пополнение и расширение знаний и умений, установление связей, сходства и различия между отдельными событиями. Но самое важное – не по необходимости, не под давлением, а по желанию самих учащихся во время игр происходит многократное повторение материала в его различных сочетаниях и формах. Кроме того, игра создает атмосферу здорового соревнования, заставляет школьника не просто механически припоминать известное, а мобилизовать все знания, думать, подбирать подходящее, отбрасывать несущественное, сопоставлять, оценивать. В дидактической игре участвуют все дети класса. Победителем чаще бывает не тот, кто больше всех знает, а тот, у кого лучше развито воображение, кто умеет наблюдать, быстрее и точнее реагировать на игровые ситуации.

Особая роль в формировании познавательной активности отводится начальной школе. По утверждению В.В. Давыдова, именно в младшем школьном возрасте закладываются основы осознанной познавательной деятельности: развивается произвольность, внутренний план действий, анализ, рефлексия, саморегуляция. Учебно-познавательная деятельность является, как известно, ведущим видом деятельности младшего школьника. Основным условием, способствующим формированию активной познавательной позиции, является гуманистический, творческий, позитивный, эмоциональный, комфортный характер образовательной среды в школе [2, с. 95].

Таким образом, можно сделать вывод, что игра не только улучшает психологическое состояние, но и может быть направлена на развитие интеллектуального уровня школьника на определенной ступени образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жаркова Т.Л., Акишина А.А. Игры на уроках русского языка. М.: Русский язык, 1990. 95 с.
2. Николаев В.А. Интеллектуальное развитие младших школьников. М.: ОГУ, 2005. 111 с.

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПО ОКАЗАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ МЛАДШЕМУ ШКОЛЬНИКУ

Н.В. Менькова, IV курс очной формы обучения,
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. А.А. Кулагина

Одна из актуальных проблем современного младшего школьника – нарушения поведения, источником которых является ряд проблем социального, психологического и внутриличностного характера ребенка, требующие работы учителя по оказанию социально-педагогической помощи [2, с. 123].

Темой нашей исследовательской работы является содержание работы учителя по оказанию социально-педагогической помощи младшему школьнику.

Анализ психолого-педагогической литературы по теме социально-педагогической помощи показал значимость этой формы социально-педагогической деятельности в практике каждого учителя, суть предназначения которой заключается в предоставлении помощи ребенку, нуждающемуся во внешнем вмешательстве в его жизнедеятельность, в его проблемы, наконец, в его судьбу с целью безболезненной социальной адаптации и последующим включением в социальную среду [3, с. 203].

Исследование мы проводили на базе МОУ СОШ №46 г. Твери в 1«Б» классе, в котором обучается 25 человек, 13 мальчиков и 12 девочек.

Предварительно нами была составлена программа экспериментального исследования, направленная на диагностику и оказание социально-педагогической помощи. Данная программа включает себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Констатирующий этап включает в себя диагностику детей экспериментального класса, направленную на выявление типов нарушения младших школьников. Диагностика включает в себя следующие методики: беседа с учителем, социометрия, рисуночный тест «Дом. Дерево. Человек» (Дж. Бак), оп-

росник СПА (К. Роджерса и Р. Даймонд), цветовой тест отношений (Е.Ф. Бажин и А.М. Эткинд).

Проанализировав полученные результаты, мы сделали вывод о том, что в этом классе учатся дети со следующими типами нарушений: гиперактивное поведение, характеризующееся двигательной активностью, импульсивностью, отвлекаемостью, невнимательностью; демонстративное поведение, характеризующееся детским кривлянием и капризами; конформное поведение, характеризующееся высокой внушаемостью, произвольным подражанием, «заражением» коллективным поведением; симптоматическое поведение, характеризующееся несколькими признаками: нарушения поведения произвольны и не поддаются контролю со стороны ребенка; нарушения поведения оказывают сильное влияние на других людей; подобное поведение часто «закрепляется» окружающими [1, с. 222].

На формирующем этапе нами была реализована заранее подготовленная экспериментальная программа, включающая в себя ряд упражнений, тренингов и различных методик, направленных на устранение выявленных нарушений в поведении детей. Упражнения проводились как на уроках (окружающий мир, математика, литературное чтение, письмо, рисование, технология) так и во внеучебной деятельности. В своей работе мы активно привлекали родителей детей, приглашая их на совместные мероприятия, что, по-нашему мнению, придавало нашей работе большую вероятность на успешный результат.

Отличительной особенностью оказания социально-педагогической помощи в нашей исследовательской работе, является работа не с отдельной личностью, у которой выявлены проблемы, а с коллективом, в котором данная личность находится. По этой причине программа построена таким образом, что все упражнения направлены на социальную адаптацию и развитие социальной активности, как пути устранения, выявленных типов нарушения поведения младшего школьника. Социально-педагогическая помощь, оказываемая в экспериментальном классе, носит индуктивный характер, отражающийся в групповых упражнениях, решающих индивидуальные проблемы поведения детей.

Систематически проводимая нами работа по оказанию социально-педагогической помощи показала положительную динамику в исправлении и частичном устранении, выявленных на констатирующем этапе, типов нарушения поведения детей, об этом свидетельствуют результаты диагностики контрольного этапа, а так же заметное повышение социальной активности младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кумарина Г.Ф., Вайнер М.Э., Вьюнкова Ю.Н. Коррекционная педагогика в начальном образовании. М.: «Академия», 2001. 320 с.
2. Вельчинская Т.П. «Психологические проблемы дезадаптации детей младшего школьного возраста». М., 2000. 223 с.
3. Степанов В.Г. «Психология трудных школьников». М., 2002. 231 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

К.Н. Веселова, IV курс очной формы обучения ИПО
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. А.А. Кулагина
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Неотъемлемой частью ФГОС НОО является «развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий» [1, с. 5]. Личностные универсальные учебные действия «обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях» [2, с. 29]. Другими словами учащиеся осмысливают полученные знания и умения, учатся связывать их с жизнью, у них формируется своё отношение к миру, появляется собственная жизненная позиция по отношению к окружающему их миру.

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа по изучению уровня развития личностных универсальных учебных действий младших школьников во 2«А» классе МОУ СОШ №12 г. Ржева. В эксперименте приняли участие 20 человек: 8 мальчиков и 12 девочек.

Для выявления уровня сформированности личностных универсальных учебных действий у младших школьников на констатирующем этапе исследования мы использовали следующие средства психолого-педагогической диагностики: 1) тест на определение самооценки «Лесенка»; 2) методика М.Р. Гинзбург (определение мотивов); 3) методика «Рисунок "Моя школа"» (мотивация, отношение к школе); 4) методика «Оцени поступок» (по Туриелю, в модификации Е. Кургановой).

На формирующем этапе эксперимента для развития личностных универсальных учебных действий мы использовали четыре образовательные технологии: 1) технология проблемного диалога (она стимулирует мотивацию учения; повышает познавательный интерес; формирует самостоятельность и убеждения); 2) технология продуктивного чтения; 3) технология оценивания образовательных достижений (технология оценивания учебных успехов у школьников нами была реализована в тетрадях для проверочных и контрольных работ, в «Дневниках школьника»); 4) информационно-коммуникационные технологии. По каждой из этих технологий на протяжении двух недель мы проводили уроки, раскрывая сущность каждой из них. На уроках русского языка и окружающего мира мы предлагали проблемные ситуации, раскрывая сущность проблемного диалога. Технологию продуктивного чтения мы реализовали на уроках литературного чтения. Использовались информационно-коммуникационные технологии при создании презентаций к урокам окружающего мира.

С целью проверки эффективности предложенной нами системы работы по развитию личностных универсальных учебных действий у младшего школьника на уроках, мы провели контрольный этап эксперимента. Мы использовали те же методы исследования, что и в ходе констатирующего этапа эксперимента. У 20% учащихся повысился уровень самооценки, у 30% сниженный уровень

мотивации повысился до нормального уровня, мотивация и отношение к школе повысилась на 10% и нравственно-этическое оценивание повысилось на 20%.

Подводя итоги нашей работы можно сделать выводы:

1. После формирующего этапа эксперимента у младших школьников повысился уровень личностных универсальных учебных действий. 2. Для формирования личностных универсальных учебных действий необходимо использовать различные технологии в комплексе. 3. Формирование личностных универсальных действий происходит в процессе усвоения разных учебных предметов. 4. Ведущую роль в формировании универсальных учебных действий играет учитель, поэтому на него возлагается большая ответственность. Он должен с большой ответственностью подходить к подбору содержания урока, к учебным заданиям, выбранным формам обучения и методам. Поэтому от педагога требуется грамотный подход к своей деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова Э.И. Воронцов А.Б. Реализация новых образовательных стандартов в начальной школе средствами образовательной системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова // под ред. А.Б. Воронцова. Пособие для учителя 1 класса. М., Вита-Пресс, 2010.
2. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. М.: Просвещение 2008. 151 с.
3. Федеральный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. 251 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Р. Хемраева, IV курс очной формы обучения
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. А.А. Кулагина

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Виды универсальных учебных действий: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные [1].

Познавательные универсальные учебные действия можно сформировать разными способами, например, с помощью дидактических игр. Дидактические игры – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогической школой в целях обучения и воспитания детей. Дидактические игры направлены на решение конкретных задач в обучении детей, но в то же время в них появляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности. Мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу. Существуют значительные трудности адаптации при поступлении в школу. Дидактическая игра во многом способствует преодолению указанных трудностей [3]. Ещё одним способом формирования познавательных универсальных учебных действий является усвоение общего приема решения текстовых задач – умение анализировать объект, осуществлять сравнение, выделять общее и различное, осуществлять классификацию, сериацию, логическую мультиплика-

цию, устанавливать аналогии. Решение задач выступает и как цель, и как средство обучения. Умение ставить и решать задачи является одним из основных показателей уровня развития учащихся, открывает им пути овладения новыми знаниями. 1. Анализ текста задачи является центральным компонентом приема решения задач. 2. Перевод текста на язык математики с помощью вербальных и невербальных средств. Для этого осуществляется перевод текста на язык графических моделей, понимаемый как представление текста с помощью невербальных средств – моделей различного вида: чертежа, схемы, графика, таблицы, символического рисунка, формулы, уравнений и других. Перевод текста в форму модели позволяет обнаружить в нем свойства и отношения, которые часто с трудом выявляются при чтении текста. 3. Установление отношений между данными и вопросом. На основе анализа условия и вопроса задачи определяется способ ее решения, выстраивается последовательность конкретных действий. 4. Составление плана решения. На основании выявленных отношений между величинами объектов выстраивается последовательность действий – план решения. Особое значение имеет составление плана решения для сложных, составных задач. 5. Осуществление плана решения. 6. Проверка и оценка решения задачи. Проверка проводится с точки зрения адекватности плана решения, способа решения, ведущего к результату (рациональность способа, нет ли более простого).

С помощью моделирования формируются познавательные универсальные учебные действия. Построение модели, работа с моделью, вынесение во внешний план элементов задачи и их отношений дает учащимся возможность осознать свои действия, построить дальнейший план решения задач. Однако во многих задачах перевод текста на язык графики является только началом. Анализа для решения требуется дальнейшая работа со схемами. Именно здесь возникает необходимость формирования у учащихся умения работать с моделями, преобразовывать их. Работу с моделью можно вести в двух направлениях: 1) достраивание схемы, исходя из логического вывода, расшифровки данных задачи; 2) видоизменение схемы, ее переконструирование. Соотнесение результатов, полученных на модели с реальностью.

Наряду с описанными выше способами в практике для формирования познавательных универсальных учебных действий можно использовать табличный способ представления содержания задачи [2]. Он чаще всего применяется для задач с разнородными величинами, когда часть из них является переменными, связываемыми постоянной величиной. При создании таблицы фактически реализуются те же этапы учебного моделирования:

I. Анализ текста задачи. 1. Определение вида процесса: движение, работ. 2. Выделение величин этого процесса и соответствующих им единиц измерения: движение – скорость, время, путь; работа – общий объем, время выполнения, объем работы за определенное время; цена, стоимость, количество.

II. Составление таблицы. 1. В столбце фиксируются значения величин; количество величин определяет количество столбцов. 2. В строках фиксируются участники (объекты) и этапы процесса; количество строк определяется числом участников и этапов процесса. 3. Вычерчивание таблицы, в которой запи-

сывается название столбцов и строк. 4. Заполнение таблицы. В соответствующие клетки таблицы вписываются известные данные. Обозначаются неизвестные.

III. Работа с таблицей. На основе данных, представленных в таблице, выделяются функциональные отношения между величинами; между частными и общими значениями величин; изолированное или совместное действие участников; время включения в процесс [1].

Таким образом, можно сделать вывод, что дидактическая игра, моделирование, усвоение общего приема решение текстовых задач приведет к формированию универсальных учебных действий у младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г., Молчанов С.В. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. М.: Просвещение, 2008. 162 с.
2. Речицкая Е. Г. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников с нарушением слуха: монография. М.: МПГУ, Прометей; 2011. 76 с.
3. Соловейчик, М. С. Русский язык в начальных классах: сб. методических задач. Ч. 1. Методика развития речи младших школьников. М.: Линка-Пресс, 1994. 80 с.

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

О.А. Баширова, МОУ «Тверская гимназия № 8

Активизация познавательной деятельности учащихся – одна из актуальных проблем на современном этапе развития педагогической теории и практики. Развитие активности, самостоятельности, инициативности, творческого подхода к делу – это требования самой жизни. Поиски путей активизации познавательной деятельности у младших школьников, развитие их познавательных способностей и самостоятельности – задача, которая стоит перед педагогом. Психологические особенности младших школьников, их природная любознательность, отзывчивость, особая расположенность к усвоению нового, готовность воспринимать всё, что даёт учитель, создают благоприятные условия для развития познавательной активности. Очень хорошо об этом написал Ш.А. Амонашвили: «Каждый ребенок на уроке должен быть охвачен чувством ожидания чего-то интересного, захватывающего, нового. Он должен радоваться трудностям познания, чувствуя, что рядом есть педагог, который немедленно придет ему на помощь» [Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! М.: Просвещение, 1983. С. 207]. Урок был и остается основным звеном учебно-воспитательного процесса. Побудить учащихся к активизации, к самостоятельному творчеству, к реализации скрытых возможностей каждого школьника позволяют нетрадиционные (нестандартные) формы организации урока.

Эти уроки не требуют изменения программы, а дают многое. Но положительный результат достигается только в том случае, если есть система в работе учителя, если побуждать ребят готовиться к этим урокам так, чтобы в финале они превзошли учителя. Каждому учителю хочется, чтобы на уроке царил атмосфера творчества, духовной раскрепощенности. Вот почему мы постоянно думаем, как построить учебный процесс, чтобы ученики проявляли живость во-

ображения, фантазию, могли сравнивать и ассоциировать, опираться на интуицию и подсознание, любили читать. Другими словами, мы хотели бы развивать у наших учеников творческое мышление, которое развивается при помощи творческих заданий, которые применяет учитель на своих уроках. Вот некоторые задания, которые я применяю на уроках литературного чтения.

1. Синквейн.

Синквейн – пятистрочная стихотворная форма, возникшая в США в начале XX века под влиянием японской поэзии. В дальнейшем стала использоваться (в последнее время, с 1997 г., и в России) в дидактических целях, как эффективный метод развития образной речи, который позволяет быстро получить результат, т.е. синквейн – это творческая работа, которая имеет короткую форму стихотворения, состоящего из пяти нерифмованных строк. Синквейн – это не простое стихотворение, а стихотворение, написанное по следующим правилам:

1 строка – одно существительное, выражающее главную тему синквейна.

2 строка – два прилагательных, выражающих главную мысль.

3 строка – три глагола, описывающие действия в рамках темы.

4 строка – фраза, несущая определенный смысл.

5 строка – заключение в форме существительного (ассоциация с первым словом).

Составлять синквейн просто и интересно. И к тому же, работа над созданием синквейна развивает образное мышление. При работе с данным приёмом учитель начальных классов решает сразу множество важнейших задач: изученный на уроке материал приобретает некую эмоциональную окраску, что способствует его более глубокому усвоению, отрабатываются знания о частях речи, умение соблюдать интонацию, значительно активизируется словарный запас ребёнка, совершенствуется навык использования в речи синонимов, антонимов, активизируется и развивается мыслительная деятельность, совершенствуется умение высказывать собственное отношение к чему-либо.

Написание синквейна является формой свободного творчества, требующей от автора умения находить в информационном материале наиболее существенные элементы, делать выводы и кратко их формулировать. Помимо использования синквейнов на уроках литературного чтения (например, для подведения итогов по пройденному произведению) практикуется и использование синквейна как заключительного задания по пройденному материалу любой другой дисциплины.

2. Составление кластера

Кластер – прием систематизации материала в виде схемы (рисунка), когда выделяются смысловые единицы текста. Учитель даёт детям ключевое слово, а дети называют ассоциации, которые возникают у детей от данного слова. Каждая идея записывается, соединяется стрелкой с ключевым словом.

Возможности использования кластера: при систематизации, повторении материала; при работе с текстом; при повторении в начале урока; при введении в тему; при сборе необходимого языкового материала; при контроле.

Применение описываемых творческих заданий на примере сказки Бориса Сергуненкова «Одуванчик» (Литературное чтение, 2 класс, ОС «Школа 2100»). После ознакомления детей со сказкой учитель задает детям домашнее задание

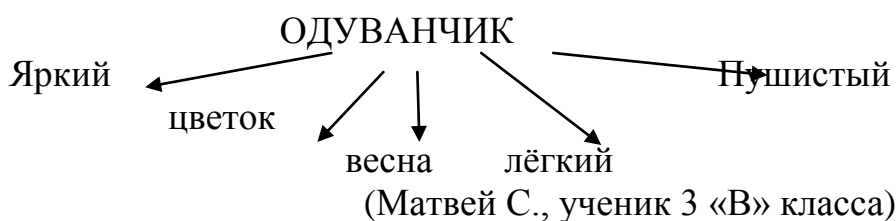
по рядам: I ряд – интересная информация об одуванчике, II ряд – составление синквейна с ключевым словом « Одуванчик», III ряд – составление кластера с ключевым словом « Одуванчик». На следующем уроке доска делится на 3 части, вывешиваются творческие работы детей, заслушивается полезная и интересная информация об одуванчике. Дети работают коллективно, каждый ряд представляет свою работу.

Примеры детских синквейнов:

1. Одуванчик
 2. Счастливый, заспанный
 3. Грелся, запырал, укладывался
 4. Лети, одуванчик, по свету
 5. Растение
- (Софья К., ученица 3 «В» класса)

1. Одуванчик
 2. Желтый, мечтательный
 3. Спит, путешествует, стареет
 4. Ветер подхватил пушинки одуванчика
 5. Цветок
- (Александр С., ученик 3 «В» класса)

Составление кластера:



- Одуванчик
Данделион (анг.)
Улётный
Воздушный
Аллергия
Нежный
Чудный
Интересный
Каникулы
- (Дмитрий Б., ученик 3 «В» класса)

Интересная информация. Об одуванчиках существуют даже легенды. Одуванчики – дети Луны и Солнца. Одуванчики должны были зажигать на небе лампы каждую ночь, но не хотели этого делать. В наказание Луна послала ветер, который сдул их на землю. Но в утешение, Отец – солнце пообещал, что на земле дети будут светить так же ярко, как на небе. Каждое лето цветы превращаются в пушинки, стараясь попасть обратно на небо с тем же ветром, который принёс их на землю. (Анна И., ученица 3 «В» класса).

Такие уроки дают возможность развивать тягу к знаниям, развивают творческое воображение детей, фантазию, умение говорить, высказывать свои мысли, доказывать, отстаивать своё мнение. Кроме того, такие уроки воспитывают чувство коллективизма, сопереживание за товарища, ответственность,

стремление не подвести, не отстать от одноклассников, учат работать с дополнительной литературой, помогают увидеть связь с другими учебными предметами. Такая работа приводит к развитию и саморазвитию ребёнка, а также вовлекает в учебный процесс и родителей, что очень важно на данном этапе обучения. В.А. Сухомлинский ратовал за то, чтобы чудесный мир природы, игры, музыки, сказки, который окружал ребёнка до школы, не закрыли перед ними дверью класса. Ребёнок только тогда искренне полюбит школу, класс, когда учитель сохранит для него те радости, которые он имел раньше. Таким образом, занимательный материал не перестаёт влиять на развитие ребёнка и в учебном процессе школы. Использование занимательного материала на уроках помогает активизировать учебный процесс, развивает познавательную активность, наблюдательность детей, внимание, память, мышление, снимает утомление у детей, а главное превращает урок в увлекательное занятие.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

М.Т. Яныбаева, IV курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. А.А. Кулагина

Вопрос формирования познавательной активности у младших школьников относят к числу наиболее актуальных проблем педагогической науки. [1] Интерес школьников к учению является определяющим фактором в процессе овладения ими знаниями. Поэтому, одной из задач педагога является выявление имеющихся интересов, развитие и воспитания интереса к учебному процессу [2]. Темой нашей исследовательской работы является формирование познавательной активности у младших школьников. В целях исследования данной проблемы нами была проведена опытно-экспериментальная работа по изучению уровня познавательной активности младших школьников в 3«В» классе МБОУ СШ №30 г. Твери. В эксперименте приняли участие 26 человек: 15 мальчиков и 11 девочек. Работа проводилась по предварительно составленной нами программе экспериментального исследования, включающую в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Для исследования уровня сформированности познавательной активности у младших школьников на констатирующем этапе мы использовали следующие психолого-педагогические средства: беседа с учителем; диагностика уровней познавательной активности младших школьников А.А. Горчинской; анкетирование познавательной активности младших школьников Г.И. Щукиной.

Диагностика уровней познавательной активности младших школьников А.А. Горчинской показала нам следующие результаты: 23% учащихся имеют низкий уровень познавательной активности, 65% – средний, 12% – высокий. Анкетирование познавательной активности младших школьников по методике Г.И. Щукиной показало нам следующие результаты: 23% учащихся имеют низкий уровень познавательной активности, 58% – средний, 19% – высокий.

Результаты методик на констатирующем этапе представлены в табл. 1.

Таблица 1

Уровни познавательной активности	Диагностика уровней познавательной активности младших школьников А.А. Горчинской	Анкетирование познавательной активности младших школьников по Г.И. Щукиной
Низкий	23%	23%
Средний	65%	58%
Высокий	12%	19%

На формирующем этапе эксперимента для развития познавательной активности мы использовали образовательные технологии: *дидактические игры; проблемные уроки; уроки-соревнования*. На протяжении трех недель проводились уроки, применяя данные образовательные технологии. На уроках русского языка и математики мы предлагали проблемные ситуации, раскрывая сущность проблемного урока. Уроки-соревнования мы реализовали на уроках математики. Так же нами были использованы дидактические игры, использованные на уроках окружающего мира.

С целью проверки эффективности предложенной нами работы по формированию познавательной у младшего школьника, мы провели контрольный эксперимент, используя те же методы исследования, что и в констатирующем эксперименте. Нами были получены следующие результаты: по диагностике уровней познавательной активности младших школьников А.А. Горчинской: 20% учащихся имеет низкий уровень познавательной активности, 67% – средний, 13% – высокий; по анкетирование познавательной активности младших школьников Г.И. Щукиной показало нам следующие результаты: 19% учащихся имеют низкий уровень познавательной активности, 59% – средний, 22% – высокий (табл. 2). Таким образом, можно сделать вывод, что проделанная нами работа по формированию познавательной активности является эффективной.

Таблица 2

Уровни познавательной активности	Диагностика уровней познавательной активности младших школьников А.А. Горчинской	Анкетирование познавательной активности младших школьников Г.И. Щукиной
Низкий	20%	19%
Средний	67%	59%
Высокий	13%	22%

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1990. 128 с.
2. Щукина Г. И. Педагогическая проблемы формирования познавательного интереса учащихся. М.: Педагогика, 1998. 203 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Т.Ю. Варламова, МОУ СОШ №29

Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способствовать к саморазвитию и самовоспитанию. Такую работу учителю необходимо проводить на предметном материале.

Литературное чтение – один из основных предметов в начальной школе, дающий возможность более широкого литературного образования младших школьников. Задачи по выработке навыка беглого чтения, ознакомления учащихся с основами теории литературы, способами создания художественного образа, решаются в урочной деятельности и являются предметными.

В соответствии с концепцией начального образования одна из задач обучения – формирование чтения как универсального учения. Чтение, как вид деятельности, начинает складываться в 1 классе. Поэтому большинство заданий предполагают такой вид речевой деятельности как аудирование, что способствует развитию эмоциональной отзывчивости, развитию культуры речи, способностей кратко и полно пересказывать содержание текста и помогает развивать интерес ребенка к книге. К поступлению в 1-й класс в большинстве случаев ребёнок может достаточно подробно и полно рассказать о предмете, выделить существенные и несущественные признаки.

Младшему школьнику присуще наглядно-действенное мышление. Уровень развития мышления в этом возрасте определяется умением сравнивать предметы. Задачи на сравнение могут помочь ученику овладеть умением классифицировать предметы, делить их на группы по определенному признаку. К началу обучения в школе ребенок имеет определённый словарный запас. В его языке должны присутствовать все части речи. Дети в этом возрасте с удовольствием рассказывают, пересказывают, заучивают наизусть. Язык и речь приобретают общеучебное универсальное значение, так как без овладения умением слушать, говорить невозможно успешное изучение ни одного школьного предмета.

На уроках литературного чтения учителю необходимо ставить перед учащимися типовые задачи по формированию личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий.

Самооценка, как результат самоопределения, формируется из оценок окружающих. Ответы, на многие возникающие в этот период вопросы, ребенок может найти в художественных произведениях, например, В. Осевой «Три товарища», «Плохо», «На катке».

Не менее важным для первоклассника является формирование внутренней позиции школьника – носителя новой социальной роли. Эти учебные универсальные действия формируются на основе этического анализа содержания специально подобранных текстов. Продолжением этой работы является решение задач по формированию у детей самостоятельности и личной ответственности за свои поступки. В его основе лежат задания и вопросы на выявление личной позиции ученика, его оценочные суждения, аргументация. Целый ряд заданий должен быть направлен на организацию решения младшими школьниками моральных дел, принятие и следование в поведении социальным нормам.

Развитие регулярных универсальных учебных действий связано с формированием произвольности поведения, умением преодолевать трудности, и отражают содержание ведущей деятельности младшего школьника – учебной деятельности. Учащимся можно предложить задачи со свободным кратким ответом на установление взаимосвязей частей текста с помощью стрелок, по самостоятельно определенному критерию, задачи со свободным полным ответом,

задачи с выбором одного или несколько правильных ответов. Решая такие задачи, ребенок научится управлять своей деятельностью, работать, опираясь на правила, планировать, корректировать и контролировать свои действия. Задачи по формированию познавательных универсальных учебных действий помогут учителю развить в ребенке общеучебные, логические действия, обеспечат успешное обучение в школе. Учащимся можно предложить рассмотреть рисунок, назвать каждый предмет, нарисовать героя произведения, предположить из-за чего может произойти событие, использовать схемы решения задач, организовать взаимную проверку учащихся.

Все задания и упражнения по формированию коммуникативных универсальных учебных действий направлены на создание у учащихся коммуникации, как взаимодействия. Учащиеся на уроках могут проявлять активность, обращаться за помощью к учителю, сверстникам, распределять роли в совместной деятельности, определять способ взаимодействия и т.д.

Формированию вышеперечисленных универсальных учебных действий будет способствовать планомерная, систематическая и целенаправленная совместная деятельность учителя и учащихся.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

С.А. Тихонова, учитель начальных классов, МОУ СОШ №29, г. Тверь

В настоящее время в практике образования активно применяется метод проектов, который успешно решает не только учебные, но и воспитательные задачи. Проект – это деятельность по достижению нового результата в рамках установленного времени с учётом определённых ресурсов. Описание конкретной ситуации, которая должна быть улучшена, и конкретных методов по её улучшению [2, с.7].

Проекты в младших классах – это трудно, проблематично, т.к. дети еще слишком малы для проектирования. Но все-таки это возможно. Речь идет не о полноценных проектах, выполненных учащимися самостоятельно. Возможно, это будут лишь элементы проектной деятельности. Но для ребёнка – это будет его проект. Проекты в начальной школе – это не доклады, не сухой отчет – это красочное действо, в основе которого лежит развитие познавательных интересов учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, проявлять компетенцию в вопросах, связанных с темой проекта, развивать критическое мышление [1, с. 34].

Уже в первом классе учащиеся частично готовы к проектной деятельности. Она выражается в определённых навыках и умениях.

Во-первых, это сформированность у учащихся ряда коммуникативных умений: умение спрашивать (выяснять точки зрения других учеников, делать запрос учителю в ситуации «дефицита» информации или способов действий); умение управлять голосом (говорить четко, регулируя громкость голоса в зависимости от ситуации, чтобы все слышали); умение выразить свою точку зре-

ния; умение договариваться (выбирать в доброжелательной атмосфере самое верное, рациональное, оригинальное решение, рассуждение) [5].

Во-вторых, это сформированность обобщенности умственных действий как интегративной характеристики, включающей в себя: развитие аналитико-синтетических действий; сформированность алгоритма сравнительного анализа; умение вычленять существенный признак, соотношение данных, составляющих условие задачи; возможность выделять общий способ действий; перенос общего способа действий на другие учебные задачи.

В качестве третьего показателя готовности младших школьников к эффективной проектной деятельности рассмотрим опыт развернутой, содержательной, дифференцированной самооценочной и оценочной деятельности, которая способствует формированию у детей следующих необходимых умений: адекватно оценивать свою работу и работу одноклассников; обоснованно и доброжелательно оценивать как результат, так и процесс решения учебной задачи с акцентом на положительное; выделяя недостатки, делать конструктивные пожелания, замечания [7].

Для развития умений исследовательской деятельности, как и любых других умений, необходимо найти и реализовать такие условия, которые отвечают поставленной цели.

1. Целенаправленность и систематичность. Работа по развитию исследовательских умений должна проходить в классе постоянно, как в урочной, так и во внеурочной деятельности.
2. Мотивированность. Необходимо помогать учащимся видеть смысл их творческой исследовательской деятельности, видеть в этом возможность реализации собственных талантов и возможностей, способ самореализации и самосовершенствования.
3. Творческая среда. Учитель должен способствовать созданию творческой, рабочей атмосферы, поддерживать интерес к исследовательской деятельности.
4. Психологический контроль. Одна из задач учителя – поощрять творческие проявления учащихся, стремление к творческому поиску. Важно, чтобы они не боялись допустить ошибку, воздерживаться от негативных оценок. Задача учителя – не подавлять желания, порывы, творческие идеи учащихся, а поддерживать и направлять их.
4. Личность педагога. Для развития творческих способностей, к которым относятся и исследовательские, нужен творчески работающий учитель, стремящийся к созданию творческой, рабочей обстановки и обладающий определенными знаниями и подготовкой для ведения занятий по исследовательской деятельности.
5. Учет возрастных особенностей. Обучение исследовательским умениям должно осуществляться на доступном для детского восприятия уровне, само исследование быть посильным, интересным и полезным.
6. Совместная работа взрослых и детей. В работе над проектами необходимо участие взрослых, в той мере, которое необходимо детям. Практика показывает, что совместная проектная деятельность предоставляет такие возможности, которые ведут к сплочению детско – взрослого союза. Совместная проектная деятельность детей младшего школьного возраста, педагогов, родителей создает ситуацию успеха, радости, удовлетворения, способствует формированию чутких взаимоотношений между родителями, детьми, учителями [4 с. 53].

Рекомендации для родителей по созданию условий вовлечения детей в проектную деятельность: покажите пример детям в своем стремлении к новому, неизвестному, к стремлению решать различные проблемы, задачи с удовольствием, радостью; привлекайте детей к совместному решению информационных проблем взрослых, а затем и проблем детей; присматривайтесь, прислушивайтесь к детям. Не оставляйте их вопросы без внимания; помогайте детям осваивать новые знания, но не старайтесь все сделать за них; не сдерживайте инициативу; не ленитесь и не бойтесь потратить время на работу с ребенком в библиотеке, дома с книгой; не раздражайтесь; никаких отрицательных суждений, если что-то не получается; учите доводить дело до конца.

Положительной оценки достоин любой уровень достигнутых результатов у обучающегося. Главным критерием оценки является достижение и цели проекта. Если цели проекта достигнуты, можно рассчитывать на получение качественно нового результата, выраженного в развитии методологической компетентности учащихся и личностных качеств, которые особенно востребованы в новых социально-экономических условиях – инициативы и самостоятельности в решении проблем. С точки зрения учащегося, учебный проект – это возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе, или самому, это поисковая деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, публично показать свой результат. Это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной самими учащимися в виде цели и задачи. С точки зрения учителя, учебный проект – это дидактическое средство, позволяющее обучать проектированию целенаправленной деятельности по нахождению способов решения проблемы [2].

Проектная деятельность учащимся начальных классов необходима и возможна. Метод творческих проектов наряду с другими активными методами обучения может эффективно применяться в начальных классах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Головизнина Н.Л. Учебно-исследовательская деятельность как перспективное средство воспитания творческой личности // Дополнительное образование. 2002. № 8.
2. Господникова М. К. Проектная деятельность учащихся. Начальная школа. Учитель, 2014.
3. Громько Ю. В. Понятие и проект в теории развивающего образования В.В. Давыдова // Изв. Рос. акад. образования. 2000. № 2.
4. Гузеев В.В. «Метод проектов» как частный случай интегративной технологии обучения // Директор школы. 1995. № 6.
5. Иванова Н.В. Как организовать проектную деятельность в начальной школе. АРКТИ, 2013.
6. Матяш Н.В., Симоненко В.Д. Проектная деятельность младших школьников. М., 2004.
7. Шликене Т.И. Метод проектов как одно из условий повышения мотивации обучения учащихся // Начальная школа. 2008. № 9.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УУД В 1 КЛАССЕ ПРИ ВНЕДРЕНИИ ФГОС НОО

Т.В. Макова

МОУ СОШ №8 п. Спирово Тверской области

Изменения, происходящие в современной социальной жизни вызвали необходимость разработки новых подходов к системе обучения и воспитания. Вполне естественно, что возникли определенные проблемы в обучении и воспитании нынешнего молодого поколения. Очевидно, что начальное образова-

ние требует новых подходов, которые заложены в государственных стандартах второго поколения. Современная система образования должна быть направлена на формирование высокообразованной, интеллектуально развитой личности с целостным представлением картины мира. Образование в начальной школе является фундаментом всего последующего образования. В чём заключается роль учителя начальных классов в переходе школы на работу по новым образовательным стандартам? Самое главное, то, что образовательный стандарт нового поколения ставит перед учителем новые цели. Во-первых, это формирование универсальных учебных действий, составляющих основу умения учиться. Во-вторых, формирование у детей мотивацию к обучению [3, с. 4].

В начальной школе, изучая разные предметы, обучающийся на уровне возможностей своего возраста должен освоить способы познавательной, творческой деятельности, овладеть коммуникативными и информационными умениями, быть готовым к продолжению образования. Большинству из учителей предстоит перестраивать мышление исходя из новых задач, которые ставит современное образование. Содержание образования не сильно меняется, но, реализуя новый стандарт, каждый учитель должен выходить за рамки своего предмета, задумываясь, прежде всего, о развитии личности ребенка, необходимости формирования универсальных учебных умений, без которых ученик не сможет быть успешным ни на следующих ступенях образования, ни в профессиональной деятельности.

Успешное обучение в начальной школе невозможно без формирования у младших школьников учебных умений, которые вносят существенный вклад в развитие познавательной деятельности обучающегося, так как являются общеучебными. При этом каждый учебный предмет в соответствии со спецификой содержания занимает в этом процессе свое место [1, с. 102].

Например, уже на первых уроках обучения грамоте перед обучающимися ставила учебные задачи, и сначала вместе со мной, а затем самостоятельно дети объясняют последовательность учебных операций (действий), которые осуществляют для их решения. Так, проводя звуковой анализ, первоклассники ориентируются на модель слова, дают его качественную характеристику. Для этого они должны знать все действия, необходимые для решения этой учебной задачи: определить количество звуков в слове, установить их последовательность, проанализировать «качество» каждого звука (гласный, согласный, мягкий, твердый согласный), обозначить каждый звук соответствующей цветовой моделью. В начале обучения все эти действия выступают как предметные, но пройдет немного времени, и обучающиеся будут использовать алгоритм действия, работая с любым учебным содержанием. Предметные действия переходят в формирование познавательных и регулятивных УУД. Теперь главным результатом обучения становится то, что школьник, научившись строить план выполнения учебной задачи, уже не сможет работать по-другому.

В связи с этим роль учителя начальных классов существенно изменяется в части понимания смысла процесса обучения и воспитания. Теперь учителю необходимо выстраивать процесс обучения не только как процесс усвоения системы знаний, умений и компетенций, составляющих инструментальную ос-

нову учебной деятельности учащегося, но и как процесс развития личности, принятия духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей. Поэтому наряду с традиционным вопросом «Чему учить?», учитель должен понимать, «Как учить?» или, точнее, «Как учить так, чтобы инициировать у детей собственные вопросы: "Чему мне нужно научиться?" и "Как мне этому научиться?"» В первую очередь это касается формирования универсальных учебных действий. (УУД) [2, с. 62].

Формирование универсальных учебных действий в образовательном процессе осуществляется в контексте усвоения разных учебных дисциплин. Каждый учебный предмет в зависимости от предметного содержания и способов организации учебной деятельности обучающихся раскрывает определенные возможности для формирования УУД.

Например, на уроках математики использую схемы-опоры для решения различных видов задач. Такие схемы использует каждый учитель при составлении краткой записи к задачам. Причем в зависимости от условия задачи схема видоизменяется самим учеником. Использование таких схем приносит положительные результаты.

На уроках русского языка широко ввожу разные формы представления учебного содержания, учебных задач (символами, схемами, таблицами, алгоритмами). Используем единую памятку «Пишу грамотно». Ученики быстрее запоминают трудные понятия, формируется алгоритм ответа при комментированном письме. Все это помогает ребенку включать в процесс запоминания все виды памяти, позволяет развивать наблюдательность, формирует умение анализировать, сравнивать, делать выводы. Поэтому ежедневно создаю необходимые условия, связанные с внедрением сотрудничества в обучение. На уроках использую деятельность обучающихся, которая основана на работе детей по группам, в парах.

В начальной школе, изучая разные предметы, обучающийся на уровне возможностей своего возраста должен освоить способы познавательной, творческой деятельности, овладеть коммуникативными и информационными умениями. Развитие системы УУД в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий, определяющих становление психологических способностей личности, осуществляется в рамках нормативно-возрастного развития личностной и познавательной сфер ребенка. Процесс обучения задает содержание и характеристики учебной деятельности ребенка и тем самым определяет *зону ближайшего развития* указанных УУД – уровень их сформированности, соответствующей нормативной стадии развития и «высокой норме» развития, и свойства.

Таким образом, формирование УУД, обеспечивающих решение задач общекультурного, ценностно-личностного, познавательного развития обучающихся реализуется в рамках целостного образовательного процесса, в ходе изучения системы учебных предметов, в метапредметной деятельности, организации форм учебного сотрудничества, решения важных задач жизнедеятельности обучающихся. Формирование личностных УУД – процесс долгий и сложный, требующий проведение кропотливой работы в урочное и внеурочное время.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безрукова, В.С. Всё о современном уроке в школе: проблемы и решения. Книга 3: здоровьесберегающий урок. М.: Сентябрь, 2006. 176 с.
2. Виды универсальных учебных действий // Как проектировать учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / под ред. А.Г. Асмолова. М., 2010. 231 с.
1. Кузнецов, А.А. О школьных стандартах второго поколения // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. М.: Просвещение, 2008. № 2. С. 3–6.

АЛГОРИТМИЗАЦИЯ И ПРОГРАММИРОВАНИЕ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

И.Л. Соболева

Муниципальное общеобразовательное учреждение «Тверской лицей», г. Тверь

Основой многих профессий в настоящее время является информационное моделирование. Использование компьютера позволяет создавать информационные модели и решать разнообразные задачи. Познакомить обучающихся с основами программирования – задача современной школы.

Компьютерная форма обучения информатике предполагает сочетание теоретических и практических занятий. Знакомство с основами алгоритмизации начинается на средней ступени. Уже в 5 классе дети описывают сюжеты сказок в виде алгоритмов, в которых присутствуют все алгоритмические конструкции. В этой работе ученики проявляют и свои творческие способности: алгоритмы снабжены красочными авторскими иллюстрациями. Выбор сказки тоже требует анализа ее построения. В работах детей используются различные способы описания алгоритмов: словесный, построчная запись, блок-схема. Такая работа выполняется индивидуально или в группах. Работа с компьютерными приложениями также требует от учеников составления и использования определенных алгоритмов. Теоретическое знакомство с различными видами алгоритмов, встречающимися в повседневной жизни и на уроках, позволяет создавать алгоритмы для исполнителей.

При начальном обучении основам алгоритмизации хорошие результаты дает работа в среде «Исполнители», разработанной К. Ю. Поляковым (Робот, Чертёжник и Черепаха) [1]. Ученики знакомятся со средой и системой команд конкретного исполнителя. На этом этапе дети учатся соблюдать специальные правила оформления программ, которые позволяют исполнителю распознать команды и определить последовательность их выполнения.

Используя компьютер, ученики на практике осваивают применение линейной, разветвляющейся и циклической структуры алгоритма. Знакомство с программированием происходит в занимательной форме. С помощью исполнителя Черепаха создаются геометрические изображения. В этой работе учащиеся используют и свои знания в области математики: работа с координатной плоскостью, свойства геометрических фигур. Для изображения орнаментов используются вложенные циклы и процедуры. Исполнитель Робот позволяет заняться «садоводством» в непростых лабиринтах. Учащиеся могут работать в группах, где сильные учащиеся обучают слабых. При создании программ решается одна из важнейших задач – формирование у учащегося навыков самостоятельной по-

знавательной деятельности. При подготовке к ОГЭ по информатике ученики осваивают работу в системе программирования КуМир [4].

В дальнейшем при изучении алгоритмических языков программирования ученики могут опираться на свой опыт создания программ в среде исполнителя. Для создания программ с помощью языков программирования высокого уровня (Бейсик, Паскаль) требуются знания и умения работы с различными величинами, простыми и структурированными [3].

В состав программы включаются стандартные процедуры и функции, что позволяет решать разноплановые задачи. На этом этапе использование индивидуального практикума позволяет организовать выполнение разнотипных заданий как по уровню сложности, так и по уровню самостоятельности: с опорой на учебники, справочный материал, ресурсы Интернета.

Свой опыт программирования учащиеся могут использовать в дальнейшем в компьютерном моделировании, для создания приложений в среде визуального программирования, например, Visual Basic [2]. Компьютерное моделирование требует от программиста не только знания основ программирования, но и серьезных знаний в различных научных областях и умения их использования в проектной деятельности. Благодаря этому в соответствии с новыми ФГОС достигаются метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования [5].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алгоритмы и исполнители. 5-6 класс, Учебник по алгоритмизации. / Поляков К.Ю. М., 2014. 75 с.
2. Информатика и ИКТ: учебник для 9 класса / Н.Д. Угринович. 4-е изд. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011.
3. Информатика: Учебник для 8 класса / Л.Л. Босова, А.Ю. Босова. 2-е изд., испр. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014.
4. Прищепа Т.А. Преподавание программирования в среде КуМир: метод. пособие. Томск, 2014.
5. Васильева Т. С. ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения // Теория и практика образования в современном мире: матер. IV междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). СПб.: Заневская площадь, 2014. С. 74–76. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/99/4793/> (дата обращения: 28.02.2016).

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ:
ПРОЕКТ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНОГО МУЗЕЯ
«ТВЕРИТЯНЕ НА ФРОНТАХ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ»

Е.Д. Филиппова, М.А. Егорова, IV курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»
Научный руководитель – д-р филол. наук, проф. Е.Г. Милюгина

Роль музеев в сохранении историко-культурного наследия человечества трудно переоценить. Музеи дают нам возможность изучить прошлое, задуматься о настоящем и заглянуть в будущее. Огромный культурный потенциал музейных собраний содержит в себе большие возможности для образования и воспитания. Взаимодействие музея и образования – отражение общей тенден-

ции к интеграции различных сфер знания и деятельности. Как показала практика, включенность музея в общеобразовательный процесс способствует формированию психологической и нравственной готовности человека не только жить в стремительно изменяющемся мире, но и быть субъектом происходящих в нем социокультурных преобразований. В диалогическом пространстве музея имеется возможность заново прожить отражение в памятниках культуры и искусства явления и события внешней и внутренней жизни человека [5].

Значимыми сегодня становятся школьные историко-литературные музеи. По нашему мнению, самым знаменательным событием в истории России XX в. была Великая Отечественная война. Именно эта тема в ее музейной интерпретации способствует формированию интереса учащихся к истории края в годы Великой Отечественной войны, расширяет их знания о выдающихся деятелях края в этот период, оказывает влияние на развитие патриотизма учащихся, осуществляет подготовку к выполнению священного долга гражданина России — защите Отечества, развивает умения учащихся вырабатывать и аргументировать собственную точку зрения на исторические факты, события, явления, процессы, вести дискуссию, участвовать в исследовательской деятельности.

В Тверской области накоплен большой интересный опыт работы школьных музеев. Вот только некоторые из них: школьный Музей имени генерала Д. М. Карбышева МОУ СОШ № 2 г. Тверь; музеи Боевой Славы СОШ №3 и СОШ № 1 г. Кашин; Музей Боевой Славы 399-го авиационного полка в СОШ № 5 г. Торжок; Музей истории тверской гимназии № 6; Школьный музей в пос. Сосновицы.

Ознакомившись со школьными музеями и оценив их значимость в деле приобщения учащихся к истории, воспитания в них патриотического духа и любви к Родине, мы разработали собственный проект школьного музея. Наша работа нацелена на повышение интереса детей и молодежи к героическим страницам истории Тверского края в годы Великой Отечественной войны, а также вовлечение их в поисковую работу по пополнению экспозиций, сбору воспоминаний оставшихся в живых участников и свидетелей войны. Задачи нашего проекта – привлечь внимание детей и подростков к важнейшему событию в истории нашего города; формировать у обучающихся чувство патриотизма и гордости за подвиги отцов и дедов, воевавших ради жизни будущих поколений; способствовать духовно-нравственному развитию и воспитанию гражданина России; оказывать помощь в благоустройстве, озеленении и оформлении братских могил, памятников, обелисков в городе силами обучающихся.

Характеристика экспозиционного пространства: музей будет размещаться в учебном кабинете истории, где будут размещены стендовые материалы, а также подлинные предметы, сохранившиеся со времен Великой отечественной войны. *Стендовые материалы:* 1. Уголок памяти: фотографии из семейного архива учащихся (дедушки, бабушки и все родственники, которые участвовали в великой отечественной войне), значки, награды, благодарности; 2. Уголок творчества: рисунки, поделки детей на тему «Великая Отечественная война»; 3. Вырезки из газет, журналов, а также сочинения детей; 4. Полка с книгами: [1; 2; 3; 4] и др.

После создания музея мы планируем проводить *музейные занятия*. Типы музейных занятий исходят из целевой установки учителя, наработанный позволяет представить уже разработанные типы музейных уроков: урок-экскурсия; урок-лекция; урок-исследование; урок-концерт; урок-презентация; урок-беседа; урок внеклассного чтения. Результативность таких уроков может быть отслежена только путем хорошо продуманных творческих заданий, личностно ориентированных на каждого ученика – индивидуальных, доступных и посильных.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Великая Отечественная война, 1941–1945: энциклопедия / гл. ред. М. М. Козлов. М.: Сов. энциклопедия, 1985. 831 с.
2. Города России: энциклопедия / под ред. Г. М. Лаппо. М.: Большая Рос. энцикл., 2008. 559 с.
3. Книга Памяти: Тверская обл.: в 10 т. Т. 1–10 / редкол: В.А. Суслов, С.Н. Балашов, И.А. Виноградов и др. Тверь: Тверские ведомости, 1994–1996.
4. Тверской край в годы Великой Отечественной войны: кн. для учащихся / авт.-сост. В.М. Воробьев, И.Н. Победаш. Тверь: СФК-офис, 2009. 192 с.
6. Троянская С. Л. Музейная педагогика и ее образовательные возможности в развитии общекультурной компетентности: учебное пособие. Ижевск: Научная книга, 2007. 131 с.

МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ПРОЕКТ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНОГО МУЗЕЯ «ТВЕРСКИЕ СКАЗОЧНИКИ И ФАНТАСТЫ»

К.Н. Веселова, А.В. Мамченкова, А.И. Прокофьева,

IV курс очной формы обучения ИПО

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – д-р филол. наук, проф. Е.Г. Милюгина

Актуальность предлагаемого проекта определяется современными социально-экономическими и образовательными тенденциями, значимостью школы в возрождении и развитии духовно-нравственных ценностей, необходимостью формирования высоких морально-этических принципов учащихся, подготовки молодежи к активному участию в развитии гражданского общества и российской государственности. Поэтому роль и значение школьных музеев возрастает в связи с необходимостью реализации государственной и региональной программы по патриотическому воспитанию молодежи [2].

Детская аудитория традиционно является приоритетной категорией музейного обслуживания. Кроме того, сейчас уже ни у кого не вызывает сомнения, что приобщение к культуре следует начинать с самого раннего детства, когда ребенок стоит на пороге открытия окружающего мира. Поэтому школьные музеи, безусловно, можно отнести к одному из замечательных феноменов отечественной культуры и образования.

Замысел создания школьного историко-литературного музея «*Тверские сказочники и фантасты*» связан с целью воспитания, обучения, развития и социализации школьников Твери и Тверской области. Его цель — формирование интереса к отечественной и региональной литературе и уважительного отношения к нравственным ценностям прошлых поколений. Музей должен стать не просто особым учебным кабинетом школы, но одним из воспитательных центров открытого образовательного пространства. Одной из основных задач му-

зая является воспитание патриотического сознания школьников. Как известно, музей осуществляет связь времен. Он дает нам уникальную возможность сделать своими союзниками в организации учебно-воспитательного процесса поколения тех, кто жил до нас, воспользоваться их опытом.

Тверская область – это часть нашей большой страны, поэтому в экспозиции мы полагаем целесообразным разместить материалы о тверских сказочниках и фантастах. В экспозиции музея находят свое отражение исторический и литературный материал о многих из них. Развернуты экспозиции, отражающие периоды жизни писателей и их творческий путь. Приведем конкретные примеры из предполагаемой экспозиции.

1. *Петр Иванович Акулов*. После Великой Отечественной войны работал счетоводом, всю жизнь собирал и сам сочинял сказки. Создал свои варианты услышанных сказок и новые сказки: «Золотой самовар», «Упрямая жена», бытовые новеллы: «Наука без побоев», «Копейка» и «народные были» – рассказы на основе воспоминаний крестьян: «Слово Анисьи», «Дарьина судьба». В музее будут представлены фотографии автора и тексты сказок [3].

2. *Елена Антониовна Мичурина*. Пишет для детей давно. В экспозиции будут представлены ее книги «Космическое путешествие почтовиков», «Кукла вернись», «Чудо-сапоги» и др. Нашла воплощение в творчестве писательницы и тема детей войны – категории граждан, вдоволь натерпевшихся невзгод в годы военного лихолетья, но упорно игнорируемых нынешней российской властью. Именно детям войны и посвящена последняя книга Мичуриной «Сказка про Егорку», также включенная в экспозицию. Писательница является кандидатом в Союз писателей России [1].

3. *Лилия Григорьевна Соколова*. Заслуженная учительница РСФСР, свою трудовую деятельность начала завучем в Застолбской средней школе Рамешковского района. Автор нескольких книжек для детей: «Волшебный сон», «Жук и Белка», «Три сказки в одной связке». Ее книги также представлены в экспозиции вместе с фотографиями и комментариями автора [1].

Работу по этим экспозиционным материалам мы планируем проводить в следующих формах: музейная экскурсия; проведение художественно-литературных вечеров; музейные уроки; клубы встреч с интересными людьми. Такой музей предоставляет возможность узнать больше о жизни и творчестве наших земляков. Таким образом, школьный историко-литературный музей «Тверские сказочники и фантасты», являясь частью открытого образовательного пространства, призван быть связующей нитью между прошлым, настоящим и будущим.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тверские авторы: электронная библиотека. URL: <http://authors.tvercult.ru/>. Дата обращения: 1.3.2016. Загл. с экрана.
2. Троянская С. Л. Музейная педагогика и ее образовательные возможности в развитии общекультурной компетентности: учебное пособие. Ижевск: Научная книга, 2007. 131 с.
3. Фольклор Тверской области: электронная библиотека. URL: <http://tverfolk.tverzha.ru/>.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ТЕАТРАЛИЗАЦИИ
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

С. С. Якименко, Л. И. Сабитова, Е. А. Новохатская, А. Ю. Куварина,
IV курс очной формы обучения,
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина

Театральная педагогика – часть педагогики искусства. Выделяют два основных значения этого явления: узкое – это педагогика, которая реализуется на уроках искусства (ИЗО, музыка, МХК, театр и т.д.), более широкое – педагогика, которая опирается на целостно-образное мышление и практики проживания содержания образования в любых предметных областях. Основными принципами являются принцип целостности (элементы живой системы тесно взаимосвязаны, не существуют и не функционируют отдельно друг от друга), принцип творческого подхода и продуктивного действия (партнерское общение и т.д.), принцип смены ролевых позиций ученика и учителя и др. [2].

Театральная педагогика, как в узком, так и в широком смысле слова, обладает богатыми и разнообразными возможностями для развития базовых компетентностей обучающихся, отвечающих требованиям современных стандартов образования (ФГОС). Сегодня накоплен бесценный опыт в системе специального профессионального, дополнительного и общего образования по организации театральной работы с детьми, опыт проведения детских театральных фестивалей, создания клубов [3]. Этот опыт представляет колоссальный ресурс для развития системы образования и культуры в России. Важно не растерять это богатство и грамотно им воспользоваться.

В рамках урока литературного чтения есть возможность использовать элементы театра, так как литература и театр – виды искусства, общим для которых является слово. Театрализация на уроках литературного чтения развивает память, образное мышление, речь, усиливает эмоциональную сторону анализа художественного произведения. Театрализация включает инсценирование, режиссерский комментарий, сценически игровые упражнения, театральное видение пьесы. Уроки литературы (в том числе литературного чтения) призваны научить человека думать, творить, отстаивать свои убеждения, но при этом не забыть, что все самое замечательное в мире написано людьми и для людей [1]. Являясь ненавязчивой формой работы, театрализация помогает учителю достигать поставленных целей.

Во время подготовки театральной постановки учащиеся заняты поиском дополнительной литературы (справочная, художественная, критическая), чаще обращаются за консультацией к учителю. Такая работа дает возможность для серьезной умственной деятельности учащихся, для углубленного исследования текста оригинала, создает условия для формирования навыков самообразования.

В нашем исследовании мы предлагаем осуществить инсценировку отрывка сказки Г.Х. Андерсена «Снежная королева» по этапам: подготовительный (первичное и фрагментальное чтение, осмысление и анализ текста); исполнительский (интерпретация художественного текста); репетиционный (репетиции

перед воображаемым зрителем); презентационный (выступление перед зрителями) и рефлексивный (обмен впечатлениями после просмотра). Творческий результат можно использовать на уроках литературного чтения в начальных классах, показав, что прием театрализации – один из эффективных способов зримо увидеть содержание литературного произведения, развить воображение, без которого невозможно восприятие художественной литературы.

Выделим этапы работы над инсценировкой отрывка из сказки Г.Х. Андерсена «Снежная королева»: 1) подготовительный (получение задания); 2) исполнительский (обсуждение образов актеров, костюмов, декораций, оформления и музыкального сопровождения спектакля); 3) репетиционный (репетиции выбранных отрывков); 4) презентационный (разыгрывание данных отрывков на публике); 5) рефлексивный (обмен мнениями, впечатлениями о спектакле).

В качестве произведений для постановки кукольного театра (1, 2 классы) хорошо подойдут русские народные сказки такие, как «Теремок», «Репка», «Колобок», «Волк и семеро козлят». В 3–4-м классах, когда дети уже имеют навыки коллективной самостоятельной работы, для инсценирования им будут интересны басни И. А. Крылова «Ворона и лисица», «Кукушка и петух», «Свинья под дубом», «Две собаки», «Муравей и стрекоза»; отрывки из сказочной повести С. Козлова «Лисичка», философская сказка М. Метерлинка «Синяя птица» и др. Как представляется, прием театрализации – один из эффективных способов зримо увидеть содержание литературного произведения, развить воображение, без которого невозможно восприятие художественной литературы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданова О.Ю., Леонов С.А. Методика преподавания литературы. М.: Академия, 2002. 131 с.
2. Ершова А.П. Уроки театра на уроках в школе. М.: Аспект Пресс, 2002. 53 с.
3. Шумилин А.Т. Процесс творчества школьников. М.: Просвещение, 2002. 130 с.

ШКОЛЬНЫЙ ТЕАТР КАК СРЕДСТВО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

А. А. Николаева, М. Б. Кудряшова, М. А. Семенова,
IV курс очной формы обучения ИПО

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – д-р филол. наук, проф. Е.Г. Милюгина

Описание основной проблемы и обоснование актуальности ее разработки. В настоящее время, в связи с введением в практику ФГОС нового поколения, особую актуальность приобрели различные виды внеурочной деятельности, в том числе и театральная деятельность. Перед детскими театральными объединениями ставятся задачи формирования действенных идеалов и ценностей, духовного облика подрастающего поколения, творческого отношения к жизни молодых людей, их инкультурации. Поэтому в школах не только организуются временные творческие объединения детей, призванные подготовить то или иное мероприятие или выступление, но и создаются театральные объединения (студии, кружки), в которых реализуются дополнительные образовательные программы, рассчитанные на несколько лет [4].

Театральная педагогика – это целостная система образования, организованная по законам импровизационной игры и подлинного продуктивного действия, протекающих в увлекательных для участников предлагаемых обстоятельствах, в совместном коллективном творчестве учителей и учеников; она способствует постижению явлений окружающего мира через погружение и проживание в образах и дает совокупность цельных представлений о человеке, его роли в жизни общества, его отношениях с окружающим миром, его деятельности, о его мыслях и чувствах, нравственных и эстетических идеалах [3].

Школе нужно искусство театра, которое органически спаяно с целым рядом искусств: поэзией, музыкой, живописью, хореографией. Еще в 1920-е гг. театральные педагоги Н. С. Шер, С. Г. Розанов, Кс. Спасская, М.С. Бурданова отмечали, что школе необходимо искусство театра со всей своей стихийностью, динамикой образов и действий, фантастикой, со всеми своими своеобразными свойствами и законами, иначе школа не даст ребенку той суммы навыков, знаний, впечатлений, которые необходимы гармонически развитому человеку, не даст ему силы сопротивляемости, не подтолкнет его к творчеству [2]. Театр необходим школе в первую очередь потому, что дает школьникам опыт эмоционально-эстетического переживания. Как полагает Е. Коробкова, «именно в театре этот опыт накапливается, аккумулируется, с тем, чтобы однажды стать чьей-то жизненной историей. Это особенно актуально в век, когда новое поколение становится эмоционально глухим». Театр – это также прекрасная творческая мастерская, где школьник может попробовать себя в разных ипостасях, то есть побыть и актером, и зрителем, и режиссером [1].

Области формирования ключевых компетенций: коммуникативная, информационная, учебно-познавательная, ценностно-смысловая, компетенция личностного самосовершенствования, общекультурная компетенция, социально-трудовая.

Описание проекта. Цель проекта – развитие личности младших школьников через формирование социальной, общекультурной, коммуникативной и мотивационной компетенций посредством театральной деятельности.

Задачи проекта: методические – сформировать детский театральный кружок; создать условия для творческой инициативы и самореализации обучающихся; организовать взаимодействие творческих коллективов различных учебных и культурно-массовых заведений; образовательные – познакомить обучающихся с основами театрального искусства: драматургия и режиссура; обучить элементарным навыкам театрально-исполнительской деятельности и научить применять их на сцене; научить изготавливать театральные костюмы и декорации; развивающие – развивать интеллектуальные, коммуникативные и предметно-практические качества личности школьника; развивать творческое воображение; опираясь на синтетическую природу театрального искусства, способствовать раскрытию и развитию творческого потенциала каждого ребенка; развивать художественный вкус и эстетическое чувство прекрасного; воспитательные – воспитывать взаимоуважение в коллективе; воспитывать умение критически оценивать как свою работу, так и работу своих товарищей; воспитывать любовь к культуре и истории разных народов; воспитывать дисциплинированность, собранность, настойчивость, работоспособность, смелость, волю.

Предполагаемый состав театрального кружка: режиссер – артист местного театра; артисты – учащиеся школы, педагоги; костюмер – учитель технологии; звукорежиссер – ученик старшего звена; хормейстер – учитель музыки; художник-конструктор – учитель изобразительного искусства; дизайнер – учитель информатики; хореограф – преподаватель танцев из местного ДК; обучение акробатическим элементам – учитель физической культуры.

Отличительные особенности проекта: комплексный характер (взаимосвязь литературы, изобразительного искусства, музыки, технологии, физической культуры, информационных технологий); вовлечение в театральную деятельность учащихся с 1 по 4 класс, а также педагогический состав школы; практическая направленность (подготовка спектаклей); взаимодействие с творческими коллективами различных учебных и культурно-массовых заведений.

Ожидаемые результаты: формирование у учащихся уверенности в себе, самостоятельности, творческой активности, умения работать в коллективе; общеэстетическое воспитание; развитие творческих и коммуникативных способностей у школьников; сплочение педагогического коллектива с учащимися; сотрудничество с местными ОУ, ДДТ и ДК; профессиональный рост педагогов; постановка спектаклей; формирование у учащихся театральных навыков и умений: работа с текстом, пластика, речевые навыки, невербальные средства общения, чувство эмпатии, воображение, вокальные и музыкальные способности и др.

Возможные риски при реализации проекта: незаинтересованность детей к участию в школьном театре; незаинтересованность педагогов к участию в проекте; отказ в организации проекта администрации школы; недостаточные материально-технические ресурсы; большая загруженность педагогов, нехватка времени.

Предупреждение и устранение рисков: для привлечения детей к участию в проекте можно организовать посещения театра и встречу с актерами; для привлечения педагогического состава к участию в проекте можно использовать методы морального и материального стимулирования; убедить администрацию школы в необходимости организации школьного театра.

Формы работы: урок или учебное занятие с использованием элементов театра; актерский тренинг; работа в малых группах; творческие выступления; постановка спектаклей; тренинги в виде игровых занятий; беседа.

Рекомендуемый репертуар: С.Т. Аксаков. «Аленький цветочек»; А.Н. Толстой. «Приключения Буратино, или Золотой ключик»; А. С. Пушкин – П. П. Ершов. «Конек-горбунок»; Русские народные сказки: «Сивка-Бурка», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Василиса Прекрасная», «Перышко Финиста – Ясна Сокола», «Сказка о молодильных яблоках и живой воде», «Репка», «Курочка-Ряба», «Теремок», «Колобок»; С. Маршак. «Двенадцать месяцев»; Е. Шварц. «Сказка о потерянном времени»; Л. Гераскина. «В Стране невыученных уроков»; Э. Успенский. «Дядя Федор, пес и кот», «Школа клоунов»; В.В. Бианки. «Приключения Муравьишки»; Шарль Перро. «Красная шапочка» «Кот в сапогах» «Золушка», «Спящая красавица»; Г.Х. Андерсен. «Дюймовочка», «Снежная королева»; А. Линдгрэн. «Пеппи длинный чулок».

Действующие кружки в школьном театре: вокальный кружок; мастерская костюмов, декораций; разработка афиши; сценическое движение и пластика; изучение основ сценического мастерства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

4. Алексютина Н. Для чего нужен театр в школе // Учительская газета. 2015. № 20 [электронный ресурс]. URL: <http://www.ug.ru/archive/60370> (дата обращения: 15.02.2016).
5. Театр в школе: сб. статей / под ред. Н. Шер. Л.: Известия ЦИК СССР и ВЦИК, 1924. 199 с. [электронный ресурс]. URL: <https://books.google.ru/books?> (дата обращения: 15.02.2016).
6. Косинец Е.И. Ресурсы театральной педагогики для реализации требований новых образовательных стандартов в области компетентностного подхода в общем и дополнительном образовании // Научный поиск. 2013. № 4. URL: <http://www.sspu.ru/pages/journal> (дата обращения: 16.02.2016).
7. Румянцева Н.В. Цели и результаты деятельности детского театрального объединения // Научный поиск. 2013. № 4. URL: <http://www.sspu.ru/pages/journal> (дата обращения: 16.02.2016).

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

М. Н. Алексеева, IV курс очной формы обучения,
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина

Одной из важнейших проблем, на которых сосредоточены современные педагоги и методисты-предметники, является поиск методов и приемов эффективного формирования читательских умений учащихся начальной школы.

Как известно, одним из условий успешного самообразования является сформированность ключевых компетентностей, о чем сказано в Концепции модернизации российского образования. Центральное место в перечне ключевых компетентностей ФГОС НОО занимает читательская компетентность. Она определяется техникой чтения, приемами понимания прочитанного и прослушанного произведения, знанием книг и умением их самостоятельно выбирать, сформированностью духовной потребности к книге как средству познания мира и самопознания [3]. Проблема настоящего исследования связана с необходимостью методического (принципы, методы, приемы) и дидактического (система понятий, система соответствующих заданий) обеспечения процесса формирования у учащихся начальной школы навыка работы с художественным текстом на уроках литературного чтения. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что разработанная система заданий по обучению учащихся начальной школы навыку работы с художественным текстом на уроках литературного чтения обогащает методический инструментарий учителя, позволяет по-новому проектировать образовательный процесс в рамках данного учебного предмета. Прикладная ценность исследования определяется тем, что его методические разработки, выводы и научно-практические рекомендации, изложенные в исследовании, способствуют улучшению качества преподавания литературного чтения в начальной школе.

При работе с художественным текстом как с произведением искусства происходит погружение младшего школьника в мир художественной литературы, в мир художественных образов, созданных с помощью искусства слова [1].

Методика работы с художественным произведением: подготовка к восприятию; первичное восприятие произведения; проверка первичного восприятия; анализ художественного текста; вторичный синтез; творческие работы учащихся после изучения произведения.

Для того чтобы обеспечить процесс формирования у учащихся начальной школы навыка работы с художественным текстом на уроках литературного не обходима такая учебная деятельность, как чтение вслух и «про себя»; формы чтения: чтение в парах, группах, фронтальное чтение в классе: коллективное и совместное чтение; хоровое и индивидуальное чтение, продолжение чтения; виды чтения: просмотровое (ознакомительное), поисковое, выборочное чтение, детальное прочтение, перечитывание; эмоциональный отклик на прочитанное; обсуждение прочитанного; составление планов, схем, закладки и выписки, цитаты; пересказ (полный, сжатый, выборочный); вопросы и ответы по прочитанному; коллективная драматизация художественных произведений; реконструкция текста произведения; «досказывание» и «дописывание»; игры с исполнением / сменой ролей: создателя (поэта, писателя, ученого и т.д.) исполнителя – слушателя или зрителя; работа с текстом: с его структурой и композицией (планы и ключевые слова, схемы), с содержанием и описанием персонажей (ключевые мысли и идеи, детали описания, цитаты), с языковыми средствами (средства выразительности); создание собственных высказываний и текстов на основе прочитанного (изложение, пересказ; отклики, отзывы и оценки, аннотации; аналоги и реконструкция); коллективное и групповое обсуждение собственных творческих замыслов и работ; обсуждение порядка действий при поиске и выборе информации, книги, при подготовке к выступлению, при разучивании наизусть; составление памяток и алгоритмов [2]. Комплексное и регулярное использование перечисленных методов, приемов и форм работы позволяет учителю углубить понимание текста и его главной мысли коллективом обучающихся и каждым читающим индивидуально.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Милюгина Е. Г. Теория литературы и практика читательской деятельности: учеб. пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. 240 с.
2. Поздеева С. И. Теория, методика и технологии начального литературного образования: учебно-методическое пособие. Томск: ТГУ, 2012. 200 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/> (дата обращения: 02.03.2016).

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА РАБОТЫ С НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Д.А. Шкадов, IV курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – д-р филол. наук, проф. Е.Г. Милюгина

Одной из важнейших проблем, на которых сосредоточены современные педагоги и методисты-предметники, является поиск методов и приемов эффективного формирования читательских умений учащихся начальной школы. В ФГОС НОО обозначены предметные результаты освоения основной образовательной программы по литературному чтению: «овладение приёмами интер-

претации и анализа художественных, научно-популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий, умение самостоятельно выбирать интересующую литературу; пользоваться справочными источниками для получения дополнительной информации» [2]. В современных программах по литературному чтению одной из предметных задач является обучение умению различать художественный и научно-познавательный тексты, адекватно читать литературное произведение в соответствии с его особенностями, а также освоение обучающимися приемов изучающего чтения литературы познавательного характера. Важно, чтобы ученик мог определить главную мысль, выразить в связной речи научную информацию, раскрыть свое понимание того или иного понятия или термина [1].

Проблема настоящего исследования связана с необходимостью методического (принципы, методы, приемы) и дидактического (система понятий, система соответствующих заданий) обеспечения процесса обучения учащихся начальной школы навыку работы с научно-познавательным текстом в урочной деятельности. Цель исследования — на материале, включенном в комплекты учебников для начальной школы, разработать систему заданий, ориентированных на формирование у учащихся начальной школы навыка работы с научно-познавательным текстом, и апробировать ее на практике. Мы предполагаем, что систематическое и регулярное применение на уроках специально разработанной системы заданий наиболее эффективно способствует формированию у учащихся начальной школы навыка работы с научно-познавательным текстом, если продумана и внедрена система методических приемов обучения младших школьников работе с научно-познавательным текстом, если практическая работа ориентирована на обучение школьников умению работать с различными видами научно-познавательного текста: текст-определение, текст-правило, текст-описание, текст-объяснение, текст-рассуждение, а также на формирование умения дифференциации текстов; сформулированы критерии и показатели, на основании которых можно определить уровни сформированности информационно-аналитических умений у младших школьников.

Систематизировав существующие методические приемы обучения младших школьников работе с научно-познавательным текстом, мы разработали несколько блоков заданий: 1) задания, направленные на формирование умений осуществлять поиск, воспринимать и понимать, анализировать, обобщать и систематизировать информацию, реализовывать приобретённые умения при создании собственных учебно-научных текстов; 2) задания на обучение школьников умению работать с различными видами научно-познавательного текста: текст-определение, текст-правило, текст-описание, текст-объяснение, текст-рассуждение, а также на формирование умения дифференциации текстов (выделение признаков, языковых особенностей учебно-научного текста).

Целью знакомства учащихся с научно-познавательной литературой в практической работе было усвоение связей и основных признаков понятия, факта, явления (исторического, природоведческого содержания), усвоение элементов этого понятия, обобщенных выводов, составление своего умозаключения по поводу основной мысли данного материала. При первичном чтении научно-познавательных статей проводилась работа на формировании у школьников целостного восприятия и понимания содержания прочитанного (о чем

этот текст? о чем в нем говорится?), умения определить тему текста и его общее содержание. После вторичного чтения мы проводили работу над содержанием текста и осмыслением прочитанного. На этом этапе учащиеся с помощью вопросов учителя и выборочного чтения устанавливали последовательность развития событий в тексте, причинные и временные связи, самостоятельно выделяли в тексте главное: опорные слова, словосочетания, предложения, с помощью которых легче проследить последовательность развития событий, действий, уяснить суть явления или факта, представленного в тексте. Разработанная система заданий по обучению учащихся начальной школы навыку работы с научно-познавательным текстом в урочной деятельности обогащает методический инструментарий учителя, способствуя тем самым улучшению качества формирования читательских умений учащихся начальной школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Поздеева С. И. Теория, методика и технологии начального литературного образования: учебно-методическое пособие. Томск: ТГУ, 2012. 200 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/> (дата обращения: 02.03.2016).

ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ: НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Ю. С. Федорова, К. Г. Ульянова, А. И. Арсеньева,

IV курс очной формы обучения ИПО

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – д-р филол. наук, проф. Е.Г. Милюгина

Одной из ведущих целей обучения литературному чтению является освоение метода проектов, позволяющее ученику самостоятельно искать информацию, дополнять свои знания по литературному чтению, формировать интерес младшего школьника к художественной литературе, осознавать себя грамотным читателем, способным к творческой деятельности. В современных ФГОС большое внимание уделяется именно проектной и исследовательской деятельности как решающему фактору в формировании у школьника умения учиться. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления. Проект – это специально организованный учителем и самостоятельно выполненный учащимися комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта. Проект – это «пять П»: проблема, проектирование (планирование), поиск информации, продукт, презентация. Проект многогранен, эффективен, неисчерпаем [1; 2].

Принимая участие в проекте творческого чтения, ученик младшего школьного возраста получит возможность научиться: 1) знанию детской художественной литературы (знание жанрового и тематического разнообразия; знание авторов и названий; знание основного содержания изученных литературных произведений; знание примеров художественных произведений разной тематики по изученному материалу); 2) пониманию текста художественного произведения (различать элементы книги; (оглавление, иллюстрация, аннотация; читать осознанно текст художественного произведения; определять тему и главную мысль произведения; делить текст на смысловые части); 3) умению

анализировать художественное произведение (умение воспринимать изобразительные средства языка; умение воссоздать в воображении картины, созданные писателем; умение воспринимать образы и персонажи, в соответствии с текстом; умение осознать идею произведения; умение выразить впечатление от прочитанного в иллюстрации к художественному произведению).

Приведем примеры проектов по литературе второй половины XX века для учащихся начальной школы:

1. *Конструктивно-практический проект «Настроения природы», 3 класс.* Цель проекта — на основе анализа пейзажной лирики поэтов первой половины XX в. разработать читательский дневник наблюдений по данному плану. Проект формирует представления о специфике лирики, средствах художественной выразительности, воспитывает любовь к природе; учащиеся учатся создавать читательский дневник по стихотворениям, получают возможность пронаблюдать, как при помощи художественных средств можно представить картины природы.

2. *Ролевой проект «12 месяцев», 3 класс.* Цель проекта — провести театральное путешествие по страницам пьесы С. Маршака «12 месяцев». Проект «12 месяцев» развивает читательские и речевые умения детей, умение работать в коллективе и индивидуально по плану проекта, умение получать, отбирать и систематизировать материал, умение публично представлять результаты исследования, творческого мышления и творческих умений; направлен на расширение литературной культуры учеников.

3. *Исследовательский проект «Тема Родины в творчестве писателей первой половины XX века», 4 класс.* Цель проекта — формирование интереса к чтению стихотворений о Родине посредством изучения произведений писателей первой половины XX века. Изучение творчества писателей этого периода способствует развитию интереса к чтению и проявлению креативного подхода в подготовке продукта проекта, при этом у детей развивается потребность к чтению, формируются умения: исследовать материал, понимать смысл прочитанного, выделять главное в материале и соединять в один цельный доклад, составлять отзыв о прочитанном.

4. *Издательский проект «Наша стенгазета», 4 класс.* Цель проекта — на основе творчества М. Пришвина организовать работу учеников по созданию стенгазеты по теме «Животные». Проект знакомит учащихся с художественными особенностями произведений М. Пришвина, учит формировать идею произведения и организовывать оформление стенгазеты, воспитывает способность замечать красоту природы, потребность в нравственно-эстетическом отношении к окружающему миру, интерес и уважение к писателю как создателю художественного произведения.

Таким образом, метод проектов обеспечивает развитие познавательных навыков учащихся, умений ориентироваться в информационном пространстве, развивает критическое мышление. Метод проектов позволяет использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для самостоятельного чтения детской художественной литературы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: сб. ст. / под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2000. 272 с.
2. Пахомова Н.Ю. Проектное обучение – что это? // Методист. 2004. №1. С. 9–46.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.В. Ильина, Х.М. Мамсурова, Т.С. Тимощенко, Н.А. Устрикова,
IV курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – д-р филол. наук, проф. Е.Г. Милюгина

Социальные, политические, экономические изменения в современном обществе выявили необходимость качественных преобразований в общественном сознании, в системе образования, нацеленных на подготовку будущего поколения к самостоятельности, активности, к управлению собственным развитием. Главной задачей современного образования, согласно ФГОС [5], является развитие и формирование личности как субъекта деятельности, постепенный переход от воспитания к самовоспитанию и самообразованию. Самообразование становится все большей потребностью общества и его граждан.

Литературное чтение обязывает педагога заняться проблемой мотивированного чтения, формирования более глубокого интереса школьников к самостоятельному чтению, осознания его роли в развитии человека, расширения круга детского чтения [1]. Для решения этой проблемы мы предлагаем программу по сопровождению литературного самообразования младших школьников, которая может быть использована учителями начальных классов. Изучая проблему готовности школьников к самообразованию, мы выяснили, что исследователи особую роль отводят самостоятельной работе учащихся как на уроке, так и во внеурочное время [4]. Отсюда вытекает задача организации самостоятельной работы учащихся, которая стала основной для нашей программы.

На уроках литературного чтения мы считаем целесообразным использовать систему упражнений на развитие читательского навыка и выразительности устной речи, развивать потенциал учащихся, побуждать их к активному познанию окружающей действительности, к развитию логики, мышления, коммуникативных способностей [2]. Чтобы успешнее развивать самостоятельность младших школьников, необходимо реализовывать и проектную деятельность. Примеры тем, которые могут выбрать учащиеся: «Какая она, русская зима?», «Пословицы и поговорки», «Детские журналы», «Времена года» и т.д. Проектная деятельность — это один из способов вхождения школьника в социально нормированную деятельность, в которой он учится определять границы своей самостоятельности и ответственности. Технология учебного проекта имеет и огромные возможности: воспитание у школьника нравственной, коммуникативной, правовой, интеллектуальной, информационной, художественной культуры, развивает способность адаптироваться к современной жизни.

Мы предлагаем также использовать следующие методы и формы работы: 1) игровые технологии на уроке литературного чтения (например, игры-драматизации, где учащимся нужно выступать в роли сценариста, режиссера, актера); 2) организацию и проведение литературных праздников, викторин (например, литературные праздники «Мои первые книжки», «По страницам книг любимых писателей», викторина «Писатели и поэты России — детям»); 3) про-

смотр видеофильмов, театральных постановок по изученному материалу (например, разные кино- и мультверсии сказок «Аленький цветочек», «Снегурочка», создание школьниками спектакля по собственному сценарию и представление его зрителям); 4) посещения библиотеки с прослушиванием тематических бесед (например, памятные вечера в детской библиотеке, посвященные Дню Победы, творчество авторов, писавших о войне, адресованное детям: А. Митяев и др.); 5) создание сборников творческих работ (сочинение-повествование; сочинение-описание; сочинение-рассуждение; заметка в газету, репортаж с места событий; выпуск стенной газеты и т.д., сочинение сказок и стихотворений; рисунки). В целом все виды работ, направленные на формирование познавательных интересов, активности и познавательной деятельности, призваны подготовить школьников к непрерывному самообразованию в течение всей его жизни. Однако стоит помнить, что не стоит перегружать учеников, это может привести лишь к переутомлению и негативным эмоциям [3].

В постоянно меняющихся условиях общественной жизни человек должен быть готов к непрерывному образованию, и подготовка к этому должна начинаться уже с первых дней обучения в школе. И чем раньше личность осознает необходимость самообразования, тем успешнее будет проходить ее адаптация. Поэтому одна из основных задач учителя — подготовка младших школьников к самообразованию, которая может быть с успехом реализована на уроках литературного чтения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беленькая Л.И. Ребенок и книга. О читателе восьми–деяти лет. М.: Просвещение, 2012. 315 с.
2. Браже Т.Г. Интеграция предметов в современной школе // Литература в школе. 2004. № 5. С. 150–154.
3. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций. М.: Владос, 2010. 649 с.
4. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование. М.: Педагогика, 1980. 240 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/> (дата обращения: 02.03.2016).

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РОДНОЙ СЛОВЕСНОСТИ

РАБОТА С ЛЕКСИЧЕСКИМИ ПОНЯТИЯМИ КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.В. Реутова, VI курс заочной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. филол. наук, доц. Т.В.Бабушкина

В условиях научного прогресса в обиход входят все новые и новые слова, многие из которых трудны и непонятны учащимся начальной школы. Поэтому первостепенной задачей учителя русского языка является работа над обогащением и уточнением словарного запаса школьников: чем большим количеством слов владеет человек, тем точнее реализуется коммуникация между людьми, как в устной, так и в письменной форме.

Изучение лексики в образовательно-познавательном аспекте обеспечивает системный подход в усвоении лексических понятий, позволяет знакомить учащихся со словом как единицей лексической системы, со значением слова, изучать грамматику на лексической основе, доказывать существующие взаимосвязи между лексикой и другими уровнями языка, а также создает необходимые условия для целенаправленного обогащения словарного запаса учащихся. Такое изучение лексики открывает перед учащимися еще один уровень языковой системы. В свою очередь, младший школьный возраст является благоприятным для формирования лексических умений. На начальном этапе обучения индивидуальные успехи ребёнка впервые приобретают социальный смысл, поэтому в качестве одной из основных задач начального образования является создание оптимальных условий для формирования коммуникативных компетенций, мотивации достижения, инициативы, самостоятельности учащегося.

Среди лексических явлений, изучаемых в начальных классах, особое место занимают антонимы, синонимы, многозначные слова. Словарная работа в начальных классах на уроках русского языка включает в себя разнообразные направления практической деятельности, связанной со словом. Она может осуществляться и как количественное обогащение словаря детей, и как работа над значениями слов, над оттенками значений, над уместным употреблением, над активизацией словаря и т.д. Приемы работы над языковым материалом не ориентируют младших школьников на систематизацию лексических знаний. Рассматриваемые лексические понятия представляются им набором изолированных друг от друга фактов, разрозненных сведений. Вместе с тем большая часть лексической работы в начальной школе имеет прикладной характер, так как семантизация слов, знакомство с фактами многозначности, со словами сходного и противоположного значения организуются только в связи с изучением грамматики и обучением правописанию. Вследствие этого у младших школьников в недостаточной степени формируются лексические учебно-языковые умения, являющиеся основой овладения лексическим богатством родного языка [2; 3]. Поэтому встает вопрос о совершенствовании приемов работы над словом на уроках русского языка.

Лексика русского языка всегда была предметом пристального внимания со стороны лингвистов. Этому вопросу посвящены работы В.В. Виноградова, Л.Н. Гвоздева, В.А. Гречко, Э.В. Кузнецовой, М.Ф. Палевской, М.И. Фоминой, Д.Н. Шмелева, Л.В. Щербы и др. [1; 4; 5].

Проблема формирования лексических понятий у младших школьников в настоящее время наиболее актуальна, поскольку изменились современные требования к подготовке учеников к взрослой жизни. Важно не просто вооружить детей теоретическими знаниями в области конструктивного взаимодействия, а интегрировать теоретические знания и практические умения.

Однако можно выделить объективно складывающиеся противоречия:

– между высоким уровнем значимости формирования лексических понятий для успешного школьного обучения и недостаточным уровнем сформированности речевого развития младших школьников;

– между потребностью школьной практики в новых формах, методах, средствах, приёмах формирования лексических понятий и недостаточной их разработанностью.

Поиску форм для наиболее эффективного формирования лексических понятий у младших школьников была посвящена наша экспериментальная работа, проведенная на базе МБОУ СШ № 19 г. Твери во время проведения уроков русского языка. Мы стремились обогатить словарный запас младших школьников посредством разработанной нами и реализованной системы заданий по ознакомлению с лексическими понятиями.

Были определены педагогические условия, способствующие повышению эффективности работы с лексическими понятиями. Это, во-первых, использование различных лексических словарей на уроках и во-вторых, применение различных упражнений, направленных на обогащение словарного запаса у младших школьников. Мы использовали следующие виды заданий:

1) различные виды диктантов (диктант по памяти, зрительный диктант, выборочный диктант, творческий диктант);

2) лексические упражнения, направленные на развитие у детей внимания к слову, наблюдения над синонимами, антонимами, многозначностью слов, фразеологическими сочетаниями (объяснить каждое значение однокоренных слов, объяснить значение выделенных слов, найти в предложении близкое или противоположное по значению слово);

3) упражнения в конструировании словосочетаний и предложений (вписать в предложение подходящие по смыслу словарные слова, подобрать подходящее по смыслу словарное слово, выбрать одно из близких по смыслу слов);

4) упражнения по развитию речи детей (составить текст-описание по предложенным темам, заменить повторяющиеся имена прилагательные подходящими по смыслу словами).

Проведенная нами в конце работы диагностика показала, что словарный запас обучающихся обогатился, они стали свободнее использовать в своей речи лексику разных тематических групп, могли подобрать слова, наиболее точно выражающие мысль, стремились не допускать лексических повторов в речи.

Таким образом, целенаправленная и разнообразная по содержанию работа с лексическими понятиями позволила нам совершенствовать речевые навыки младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранова М.Т., Ладыженская Т.А., Львов М.Р., Ипполитова Н.А., Ивченков П.Ф. Методика преподавания русского языка. М.: Просвещение, 1990.
2. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. Русский язык. 3 класс: часть 1. М.: Просвещение, 2013.
3. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. Русский язык. 3 класс: Ч. 2. М.: Просвещение, 2013.
4. Львов М.Р. Словарик синонимов и антонимов для начальных классов. М.: Дидакт, 1992.
5. Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М.: Просвещение, 1987.

ОБЩЕНИЕ КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА

Р.М. Кузьмин, IV курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. филол. наук, доц. Т.В.Бабушкина

Существование и развитие общества невозможно без общения. Умение общаться – это необходимое условие успешного существования человека в социуме [1; 2; 6]. Великие известные мыслители также нередко высказывались об общении. Известный французский писатель и поэт Антуан де Сэнт-Экзюпери говорил «Единственная известная мне роскошь – это роскошь человеческого общения». Навыки общения формируются у человека постепенно. Большую роль в этом процессе играет образование [3].

Для педагога очень важно дать детям уже младшего школьного возраста понять, что общение необходимо для них в жизни. К сожалению, сегодня общение перешло на «он-лайн» уровень, когда люди чаще всего общаются с помощью социальных сетей. «Виртуальное» общение в современном информационном мире необходимо, однако такой тип общения не позволяет развивать умение слушать и слышать собеседника, не позволяет передавать эмоции во время разговора и зачастую не соответствует принятым в обществе нормам культурного общения [3]. На уроках в начальных классах также все чаще и чаще используется компьютер. Однако нельзя допустить, чтобы живое общение по формуле «Ученик \Leftrightarrow Учитель» исчезло.

Если мы хотим получить поколение, которое умеет объяснить свою точку зрения, доказать свое мнение, научиться общаться с другими людьми, получать новые навыки благодаря общению, необходимо ввести в школьную программу учебную дисциплину «Общение». А при сложившихся условиях следует уделять больше внимания развитию коммуникативных навыков на уроках изучения разных дисциплин, и в первую очередь на уроках русского языка и литературного чтения, а также на внеклассных мероприятиях. Все вышесказанное подтверждает актуальность выбранной нами темы на сегодняшний день.

Нами была разработана система заданий по формированию коммуникативных навыков учащихся младших классов. Эффективность этой системы была апробирована нами на уроках и внеклассных мероприятиях во время прохождения учебно-педагогической практики на базе МБОУ СОШ пос. Изоплит Конаковского р-на Тверской обл. Для проведения эксперимента нам было важно уточнить содержание самого понятия «общение», проанализировать его типы, функции; изучить основные средства общения, особенности организации общения с младшими школьниками во время учебного процесса; определить практические методы развития общения у младших школьников [4, 5].

В ходе проведенной нами работы было выявлено, что детям по существу незнакомы правила общения, они не умеют установить цель общения, подобрать средства, наиболее способствующие достижению планируемых результатов. Анализируя работу учащихся, я пришел к выводу, что им было непросто соблюдать нормы общения. Тем не менее дети вышли на новый уровень общения, получили навыки работы в группах, навыки межличностного внутригруппового общения, получили возможность осознать уровень своих коммуникативных навыков.

Общение – это важнейшая потребность человека. Без общения невозможно ни образование, ни развитие как личностное, так и общества в целом. Мы считаем, что введение в учебный процесс начальной школы самостоятельной учебной дисциплины «Общение» было бы целесообразно. Однако и правильная организация уроков родной словесности, внеклассных мероприятий позволит сформировать у детей более бережное отношение к родному языку, уважительное отношение к своему собеседнику и чувство гордости за свой народ, свою державу, свою Родину.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Викулова Л. Г. Основы теории коммуникации. М., 2008.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1999.
3. Горелов И.Н. и др. Умеете ли вы общаться? М., «Просвещение», 1991.
4. Ключева Н.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. Ярославль, 1996.
5. Майорова Н.П. и др. Обучение жизненно важным навыкам. СПб, 2002г.
6. ФГОС НОО. М.: Просвещение, 2010.

ВИДЫ И ОСОБЕННОСТИ СОЧИНЕНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Н.А. Устрикова, IV курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – канд. филол. наук, доц. Т.В.Бабушкина

Одним из базовых компонентов в обучении и воспитании детей является развитие связной речи. Большинство учёных озабочены снижением общего уровня речевой культуры. Следовательно, необходимо вести планомерную работу по формированию языковой компетенции.

В связи с этим большое значение приобретает современная и методически грамотно организованная работа по развитию речи, которая начинается с первых уроков обучения грамоте и проводится систематически на всех последующих уроках русского языка[2; 3]. При обучении связной речи в каждом классе даётся представление о роли речи в жизни человека, вводятся в активный словарь младших школьников слова, используемые для выражения приветствия, прощания, просьбы, приглашения и др. – другими словами, проводятся элементарные упражнения по культуре речевого общения[1; 3; 4].

У младших школьников формируются умения в построении связного текста. Сначала преобладают упражнения по созданию текстов по образцу (изложения), затем – по созданию собственных текстов на основе увиденного, прочитанного, услышанного (сочинения). Сочинения в школе занимают особое место. Сочинения служат эффективным средством воспитания. Они возбуждают эмоции, приучают детей осмысливать и оценивать увиденное и пережитое, развивают наблюдательность, учат находить причинно-следственные связи, сопоставлять и сравнивать, делать выводы. Сочинение – творческая работа. Оно требует самостоятельности школьника, активности, увлечённости, внесения чего-то своего, личного в текст.

В методике русского языка существуют различные основания для классификации сочинений: по содержанию (сочинения на литературную тему и сочинения на свободную тему); по источнику получения материала (из круга личных переживаний; сочинения по наблюдению, сочинения по картине, сочи-

нение по образцу); по жанру (повествование, описание, рассуждение); по месту проведения, способу выполнения и объему (классные и домашние, коллективные и индивидуальные, развернутые и сочинения-миниатюры).

Сочинение начинается с первых уроков в 1 классе в виде небольших устных рассказиков, постепенно перерастая в серьезную умственную планируемую работу, не только в учебную, но и развивающую, формирующую личность ученика. Ввиду этого можно сделать вывод, что целенаправленная и систематическая работа учителя в обучении написанию сочинений благоприятно влияет на развитие связной письменной речи младших школьников[4, 5].

В целях изучения эффективности применения системы разнообразных видов сочинений для повышения уровня развития связной речи учащихся нами был проведен учебный эксперимент на базе гимназии №44 г. Твери в 3 «Б» классе. Оба третьих класса в гимназии занимаются по системе развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова, обучение русскому языку ведется по учебникам Репкина В.В., Восторговой Е.В., Некрасовой Т.В. 3 «Б» класс был выбран нами как экспериментальная группа, 3-й «В» – контрольная.

На констатирующем этапе был определен уровень развития связной письменной речи младших школьников. На формирующем этапе были проведены уроки с использованием различных видов работ по написанию сочинений. Третьеклассники учились составлять тексты-повествования по серии сюжетных картинок, тексты-описания по картинам великих художников (А.К. Саврасов «Грачи прилетели»), тексты-описания животных, научились писать письма своим друзьям. Для развития связной письменной речи детям были предложены задания по составлению текстов по абзацам, по составлению связного текста из деформированных предложений. На контрольном этапе была проведена повторная диагностика, предполагающая сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов экспериментального исследования.

По результатам проведенной работы можно сделать вывод, что учащиеся экспериментального 3-го «Б» класса показали более высокий уровень развития связной письменной речи на контрольном этапе, чем на констатирующем, что свидетельствует об эффективности применения сочинений на уроке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Капинос В.И. и др. Развитие речи: теория и практика обучения. Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991.
2. Ладыженская Т.А. Система обучения сочинениям. М.: Просвещение, 1972.
3. Методика русского языка в школе / под ред. А.В.Текучева. М.: Просвещение, 1980.
4. Черноусова Н. С. Сочинения в начальных классах. М., 1976.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДОСКИ SMART В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Е.С. Розова, V курс заочной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. филол. наук, доц. С.П. Цветкова

Применение информационно-коммуникационных технологий в современном образовании – это обязательное условие, так как это прописано в метапредметных результатах, предусмотренных ФГОС НОО [4]. Одним из предметных результатов освоения основной образовательной программы начально-

го общего образования по русскому языку является овладение первоначальными представлениями о нормах русского литературного языка: орфоэпических, орфографических, лексических, грамматических и др.

Орфографически правильное письмо предполагает умение находить, узнавать явления языка, на основе орфографического навыка, основа которого закладывается именно в начальной школе. Одной из наиболее распространенных причин низкой орфографической грамотности учащихся является отсутствие у них сформированных автоматизированных способов проверки орфограмм. Между тем орфографический навык основывается на более простых навыках и умениях. Это и навык письма, и умение анализировать слово с фонетической точки зрения, умение устанавливать морфемный состав слова и вычленять из слова орфограмму, требующую проверки, умение подвести орфограмму под соответствующее ей правило. Мы придерживаемся той точки зрения, что эти базовые действия и операции более успешно усваиваются на основе наглядных моделей и алгоритмов.

Одним из таких эффективных наглядных средств является интерактивная доска SMART (далее ИД). Её использование на уроках позволяет многим учителям плавно перейти от привычного ведения урока к современному уровню преподавания, а детям успешно овладевать знаниями. Мы предполагаем, что использование доски SMART на уроках русского языка позволяет воздействовать на процессы внимания, восприятия и запоминания орфографического материала. Следствием такого воздействия является повышение качества орфографической зоркости учащихся.

Эксперимент проводился в МОУ СОШ №11 города Твери. В начале нашего опытно-экспериментального исследования было проведено несколько письменных работ на определение стартового уровня сформированности орфографического навыка у учащихся 4-х классов. Анализ ошибок в работах учащихся выявил достаточно низкий уровень сформированности орфографического навыка почти у половины опрошенных. Нашей целью было подобрать и апробировать комплекс обучающих упражнений с использованием интерактивной доски SMART в процессе формирования орфографических навыков у учащихся 4-го класса. Мы выбрали [1; 2; 3] и частично самостоятельно разработали комплекс обучающих интерактивных упражнений, состоящий из 10 различных групп с вариантами заданий, различающимися степенью сложности. Одни упражнения нацелены на пропедевтику развития орфографической зоркости (орфографическое чтение – читай, как пишем / читай, как говорим); другая группа упражнений, направлена на выработку фонетико-графических умений; следующая группа упражнений содержит задания на целенаправленное списывание, письмо по памяти, комментированное письмо, различные виды диктантов и др. Все упражнения разработаны с учётом использования ИД.

Данная цель достигалась, например, такими видами заданий. Орфографические пятиминутки, которые носили обучающий или проверочный характер и проводились на каждом уроке. Цель – нахождение и обозначение соответствующей орфограммы цифрой: безударная гласная в корне слова, проверяемая или непроверяемая ударением; парные согласные по звонкости/ глухости; не-

произносимые согласные; удвоенные согласные и др. Каждая пятиминутка проводилась в такой последовательности: контрольный класс получает текст (1 на парту), а экспериментальный класс видит текст на интерактивной доске. Проверка: в контрольной группе учитель называет слова с нужной орфограммой, а в экспериментальной проверка осуществляется с помощью технологических возможностей интерактивной доски SMART: текст исчезает, остаются только нужные слова. Или, например, в контрольном классе диктант диктует учитель, а в экспериментальном классе – персонаж с интерактивной доски; контрольный класс получает карточки, а экспериментальный класс выполняет задания на ИД с использованием ее интерактивных возможностей.

Учитывая особенности обучения в начальной школе, можно также использовать различные функциональные возможности ИД на уроках русского языка. Вот некоторые из них: графическая визуализация и корректировка объектов, мобильность объектов, интерактивная галерея, распознавание рукописного текста, «разлинованное поле», сохранение информации, галерея инструментов SMART (лупа, шторка и др.), возможности включения в процесс обучения электронных интерактивных образовательных ресурсов, демонстрация презентаций и видеофрагментов и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галишникова Е.М. Использование интерактивной доски в процессе обучения // Учитель, 2007, № 4. С. 8–10.
2. Горюнова М.А. Семенова Т.В., Солоневичева М.Н. Интерактивные доски и их использование в учебном процессе / под ред. М. А. Горюновой. СПб: БХВ-Петербург, 2010.
3. Умные уроки SMART: сборник методических рекомендаций по работе со SMART-устройствами и программами. М.: ИНЭК, 2008.
4. ФГОС начального общего образования М: Просвещение, 2010, 31 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ И ЕЁ КОРРЕКЦИЯ У ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

Т.А. Рыкалина, III курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Ю.А. Корпусова

Проблема задержки психического развития (ЗПР) и трудностей обучения детей с отклонениями выступает как одна из наиболее актуальных психолого-педагогических проблем. В настоящее время рост числа детей с отклонениями в развитии, испытывающих вследствие этого трудности в обучении, растет. Дети с ЗПР нуждаются в коррекционно-педагогической помощи. Раннее включение таких детей в процесс коррекционно-воспитательной работы способствует наиболее эффективной коррекции отклонений ребенка. Нарушение речи, как и другие отклонения у умственно отсталых детей до конца остаются непознанными, хотя психологическая наука дает ответ на ряд кардинальных для педагогики и психологии вопросов (о психологических особенностях развития ребенка с ЗПР, возрастных закономерностях их развития, развития психики и речи) [1; 3]. В отечественной коррекционной педагогике понятие «задержка психиче-

ского развития» является психолого-педагогическим и характеризует, прежде всего, отставание в развитии психической деятельности ребёнка [2; 4].

Особенности речи у детей с задержкой психического развития характеризуются нарушением речи как системы: у них отмечаются нарушения звукопроизношения, бедность словарного запаса, недостаточная сформированность грамматического строя речи, наличие грамматических стереотипов, аграмматизмов, речевая инактивность. Своеобразие речи отражает недоразвитие как эмоционально-волевой сферы, так и познавательной деятельности.

Выделяют несколько причин нарушения речи у умственно отсталых детей: органические (недоразвитие, избирательное поражение головного мозга); функциональные (нарушение соотношения процессов возбуждения и торможения в ЦНС); психоневрологические (нарушение работы высших психических функций); социально-психологические (неблагоприятное воздействие окружающей среды).

При умственной отсталости нарушение речи носит системный характер. Нарушаются все системы речи: фонетико-фонемная, лексическая и грамматическая, а также наблюдаются нарушения связной и письменной речи.

Исследование развития речи умственно отсталых детей с индивидуальным подбором методов коррекции является актуальным. Перед специалистом ставятся следующие задачи: оценка уровня развития речи детей с интеллектуальной недостаточностью при помощи подобранных методик, выбор и апробирование методов для коррекции нарушений речи у детей, определение возможностей данных коррекционных методов.

Таким образом, нарушения речи у детей с ЗПР являются очень распространенными и имеют довольно стойкий характер. Эти речевые расстройства оказывают отрицательное влияние на психическое развитие ребенка с ЗПР. Поэтому своевременное, целенаправленное устранение выявленных нарушений способствуют развитию мыслительной деятельности и психического развития ребенка в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ежканова Е.А. Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. М., 2003.
2. Каше Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников: книга по Требованию. 2012. 192 с.
3. Петрова, В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В.Г. Петрова М., 1977. 240с.
4. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: Классике Стиль, 2003. 160с.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В.Д. Свидзинская, III курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. филол. наук, доц. Н.Н. Гурьева

Современные учителя и родители отмечают, что речь их детей бедна и скудна. Решение данной проблемы многие педагоги видят в обогащении речи школьников за счет использования в ней фразеологических оборотов. Другие же считают, что употребление фразеологизмы в речи – это анахронизм. По на-

шему мнению, эта проблема актуальна и в современном образовании. Обогащение речи детей фразеологизмами, усвоение их значения и особенностей употребления требует целенаправленной, специально организованной работы.

Традиционно фразеология как раздел науки о языке изучается в среднем звене школьного образования, однако на современном этапе обучению фразеологии русского языка уделяется внимание и в начальном курсе русского языка. Важность работы по фразеологии в начальной школе очевидна, поскольку усвоение фразеологических единиц – постепенный, длительный процесс. Цель работы над фразеологизмами – научить понимать смысл этих выражений и активно использовать их речи. Работа над фразеологизмами очень интересна, позволяет «включать» детей в активную умственную деятельность, заставляет задуматься над значением фразеологических единиц.

Изучение фразеологизмов в начальной школе расширяет представления младших школьников об эмоционально-экспрессивных возможностях фразеологизмов, стилистической окраске, синонимических и антонимических связях данных языковых единиц; позволяет использовать тематическую группу фразеологизмов при работе над текстами определенной темы и содержания. Для младших школьников можно использовать в процессе обучения различные игровые моменты, что значительно повышает интерес детей к обучению. Игра стимулирует умственную деятельность учащихся, развивает внимание и познавательный интерес к предмету. С работой по обогащению словаря школьника и предупреждению лексических ошибок тесным образом связана и задача обогащения словаря учащихся начальной школы фразеологизмами. Внимательное отношение к данной работе со стороны учителя должно повысить общий уровень культуры речи учащихся и предупредить фразеологические ошибки, допускаемые школьниками.

Огромные возможности для умственного, речевого, эмоционального развития ребенка заключает в себе работа с фразеологизмами. Давая четкое толкование фразеологизма, а затем путем лингвистических или логических рассуждений поясняя его смысл, учитель включает учащихся в активную умственную деятельность, заставляет задумываться над значением слов и идиом, задаваться вопросом, почему мы так говорим, и тем самым повышает уровень мыслительных способностей младших школьников.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКА МОРФЕМНОГО И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.В. Игнатьева, III курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Научный руководитель – канд. филол. наук, доц. Н.Н. Гурьева

В настоящее время в методике появляются новые подходы, связанные с разработкой такой системы обучения, которая наиболее эффективно решила бы задачи речевого развития школьников. Усиление внимания к содержательной стороне изучаемых явлений способствует преодолению формализма в обуче-

нии. Известно, что обучение в начальной школе любому предмету проходит успешнее, если оно сопровождается возможностью включить в процесс игровые моменты. Однако игры не всегда решают проблемы запоминания, а порой и отвлекают ученика. Эту проблему поможет решить прием моделирования. Создание схемы (модели) решает проблему личностно-деятельного подхода в обучении, значительно активизирует учебный процесс. На это нацелены и современные ФГОС, которые предполагают использование различных подходов к обучению, в том числе и на уроках русского языка в начальной школе.

На уроках русского языка используется метод моделирования при изучении Морфемки, Словообразования, Орфографии, Синтаксиса и Пунктуации. Эти разделы языка трудны для изучения, а метод моделирования помогает избежать путаницы понятий. Чтобы составить модель, ученики должны уметь находить в учебном материале самое важное, делать выводы и выражать их в краткой форме. Задача учителя – научить школьников построению моделей, изучению объектов и явлений с помощью моделирования.

Владение словообразовательными моделями позволяет расширить словарный запас учащихся, вооружить их активным способом понимания значения новых слов, а для учителя – это эффективное средство объяснения значения производных слов, встречающихся в текстах.

Словообразовательную модель школьники воспринимают в виде графической схемы морфемного состава словоформы без указания корня. Заполнение корневого пространства подходящей морфемой окончательно формирует лексическое значение словоформы, но при этом грамматико-словообразовательные признаки остаются общими для всех слов анализируемой словообразовательной модели. В отличие от привычных схем, которые принято использовать в процессе обучения русскому языку, словообразовательная модель является источником многогранной информации о слове.

Разумеется, ученикам начальных классов для анализа предлагаются доступные их восприятию словообразовательные модели. Приступая же к такому анализу, нужно помнить, что способность к многоаспектному анализу словоформы формируется в результате целенаправленной и кропотливой работы на уроках русского языка.

РАБОТА С ЛЕКСИЧЕСКИМИ ПОНЯТИЯМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ю.И. Крылова, IV курс очной формы обучения ИПО
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Научный руководитель – канд. филол. наук, доц. Т.В. Бабушкина

Пополнение словарного запаса учащихся (как активного, так и пассивного) является одной из главных проблем обучения русскому языку в начальной школе и играет большую роль в решении общей задачи широкой языковой подготовки учащихся. Работа по развитию речи в начальной школе предполагает упорядочение словарной работы, выделение основных ее направлений и их обоснование, управление процессами обогащения словаря школьников [1; 2; 4].

Среди видов работ по русскому языку по степени интереса учащихся пер-

вое место занимают творческие работы – сочинения, изложения, устные рассказы, творческие пересказы прочитанного. Высок интерес к внеклассной работе по русскому языку, к таким видам общественной работы, как выпуск газет, переписка, ведение дневников. Данные виды работ требуют наличия у ученика богатого словарного запаса, так как творческие задания напрямую связаны со словарем младшего школьника и требуют достаточно богатого выбора лексических средств [3; 4; 5].

С точки зрения механизмов речи перед школьниками (а, следовательно, и перед методикой), по мнению М.Р. Львова [4], стоят две задачи: а) задача количественного накопления в памяти каждого индивида слов с пониманием всех оттенков их значения, экспрессивных окрасок; б) задача активности, готовности словаря к речевой деятельности, то есть быстрого и точного выбора слов, умения включить их в предложения и текст в прямом и переносном значении.

Целенаправленная, комплексная и систематическая работа учителя по усвоению младшими школьниками лексических понятий благоприятно влияет на развитие у детей богатой письменной и устной речи.

Эффективность применения системы разнообразных видов заданий для развития речи учащихся была проверена на базе школы №53 г. Твери в 3 «Г» классе. Класс занимается по образовательной программе «Школа России», обучение русскому языку ведется по учебникам В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого.

Первоначальная диагностика предполагала определение уровня сформированности теоретических и практических знаний о лексических понятиях на примере синонимов и антонимов. На формирующем этапе, целью которого являлось обогащение детей теоретическими и практическими знаниями о лексических понятиях путем использования разнообразных заданий, были проведены уроки с использованием различных видов упражнений с синонимами, антонимами, омонимами, фразеологизмами, многозначными словами. По окончании учебного эксперимента была проведена повторная диагностика, сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов экспериментального исследования.

32% учеников во время констатирующего и 48% учеников во время контрольного этапа работы показали средний уровень знаний. Низкий уровень знаний был выявлен у 68% учащихся во время констатирующего и у 0% в период контрольного эксперимента. Высокий уровень знаний имеют 0% учащихся на констатирующем и 52% на контрольном этапе.

В результате проделанной нами научно-исследовательской работы можно сделать вывод, что чем выше уровень практического владения синонимами и антонимами у младших школьников, тем богаче их словарный запас.

СОДЕРЖАНИЕ
*АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ:
СОДЕРЖАНИЕ, УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ, МЕНЕДЖМЕНТ*

Г.В. Сафонов.....	5
О.А. Потапова.....	7
Н.Ю. Сулова.....	11
Т.В. Яничева.....	13
С.В. Цыпкина.....	16
Т.В. Максимова.....	18
Е.В. Татусь.....	22
А.С. Кислова.....	25
В.В. Иванова.....	29
Е.В. Громова, А.В. Демидова.....	33
Е.В. Громова.....	34
Е.Ф. Попова.....	36
А.С. Судник.....	40
Т.В. Отто, Е.А. Патрушева, Л.В. Козлова.....	44
А.Е. Шиманский.....	46
М.С. Батяева.....	50
Н.В. Сверлова.....	53
Е.А. Иванова.....	56
Р.Э. Краснов.....	60
Е.М. Львова.....	62
Р.Э. Краснов.....	66
М.В. Суворова.....	69
Е.М. Львова, М.В. Суворова, Е.В. Татусь.....	72
А. А. Иванова.....	76

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А. Новохатская.....	80
М.Б. Кудряшова.....	81
Е.В. Евполова.....	83
К.Г. Ульянова.....	84
А.В. Будилева.....	86
Д.М. Иванова.....	91
В.А. Маркьянова.....	94
Т.В. Отто.....	98
Л.И. Сабитова.....	101
С.С. Якименко.....	105
Н.С. Берёзкин.....	108

*ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ*

П.И. Соминич	111
М.М. Громова	114
Е.А. Калинина	118
В.А. Пфайффер	120
Е.М. Воронцова	122
И.Т. Курнаева	124
О.В. Шабан	126
Н.Н. Белякова	128
Т.И. Комарова	130
Н.Н. Белоусова	132

*ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ*

А.С. Бысюк	134
С.Б. Халяпина	138
Т.В. Кудрявцева, Н.Н. Артюхова	140
А.С. Афанасьева, П.К. Соколова	144
Г.Б. Блинова	148
О.С. Букарева	151
Г.И. Ровшанова	154
К.С. Грицаева, В.А. Нечепорук	156
А.С. Денисова	159
Е.И. Зотова	162
В.В. Казючиц	164
Т.А. Карпова	166
Л.Н. Морозова	168
Е.С. Маховикова	172
В.В. Метельская	174
Г.А. Михайлова	178
О.А. Паданина	182
А.Т. Панова	185
С.Г. Королёва	187
А.Н. Богачёва	190

*СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ
ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Ю.С. Федорова	194
А.И. Арсеньева	195
Х.М. Мамсурова	197
Н.А. Скрогленко	201
А.Ю. Иванова	202
К.Д. Некрасова	204
М.В. Шевлякова	206
И.А. Ерёмкина	207
О.А. Савицкая	209

*СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА*

О.С. Федоровская.....	212
А.Н. Беляева.....	216
А.А. Стройло.....	219
Т.С. Тимощенко.....	221

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ОБРАЗОВАНИИ

А.Н. Соколов.....	223
К. А. Чернева.....	226
Е. А. Быстрова.....	229
Т. А. Жаркова.....	231
М.Г. Корнакова.....	234
Н.Л. Куров.....	237
Е.В. Страутманис.....	240

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Д.А. Павлишина.....	242
А. Отиашвили.....	244
А.М. Громов.....	247
А.В. Андреева.....	251
Е.С. Смирнова.....	252
А.И. Жабина.....	254
О.В. Гулина.....	255
А.А. Ижикова.....	256
А.В. Качурина.....	258
Е.А. Папушева.....	259
О.Е. Семёнова.....	260
М.А. Сигова.....	262
Н.Н. Куцева.....	263
Е.А. Миронова.....	266
Л.А. Тюлькина.....	268
К.В. Никифорова.....	269
О.В. Кривцова.....	271
Ш.Ш. Жумекенова.....	273
С.С. Калиева, Б.Т. Кайбалдиева.....	277
С.В. Эккерман.....	281

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Л.В. Козлова.....	283
С.А. Смирнова, Е.Ф. Попова.....	286
Э.Т. Лисовая.....	289
О.А. Егорова.....	295
Е.Г. Соодла.....	297
Н.С. Большакова.....	299
Н.В. Менькова.....	301
К.Н. Веселова.....	303
Р. Хемраева.....	304

О.А. Баширова.....	306
М.Т. Яныбаева.....	309
Т.Ю. Варламова.....	310
С.А. Тихонова.....	312
Т.В. Макова.....	314
И.Л. Соболева.....	317

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Д. Филиппова, М.А. Егорова.....	318
К.Н. Веселова, А.В. Мамченкова, А.И. Прокофьева.....	320
С. С. Якименко, Л. И. Сабитова, Е. А. Новохатская, А. Ю. Куварина.....	322
А. А. Николаева, М. Б. Кудряшова, М. А. Семенова.....	323
М. Н. Алексеева.....	326
Д.А. Шкадов.....	327
Ю. С. Федорова, К. Г. Ульянова, А. И. Арсеньева.....	329
А.В. Ильина, Х.М. Мамсурова, Т.С. Тимощенко, Н.А. Устрикова.....	331

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РОДНОЙ СЛОВЕСНОСТИ

Е.В. Реутова.....	332
Р.М. Кузьмин.....	335
Н.А. Устрикова.....	336
Е.С. Розова.....	337
Т.А. Рыкалина.....	339
В.Д. Свидзинская.....	340
А.В. Игнатьева.....	341
Ю.И. Крылова.....	342

Научное издание

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ

*Материалы
региональной научно-практической конференции
студентов, аспирантов, педагогов,
посвящённой 30-летию
Института педагогического образования*

25–26 марта 2016 года

Отпечатано с авторских оригиналов

Подписано в печать 24.03.2016. Формат 60x84 ¹/₁₆.
Усл. печ. л. 21,75. Тираж 300. Заказ № 115.
Редакционно-издательское управление
Тверского государственного университета
Адрес: 170100, г. Тверь, Студенческий пер. 12, корпус Б.
Тел. РИУ (4822) 35-60-63.