

МОЛОДОЙ
УЧЁНЫЙ



VIII Международная научная конференция

ПЕДАГОГИКА: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Часть II



Челябинск

УДК 37(063)
ББК 74
П24

Главный редактор: *И. Г. Ахметов*

Редакционная коллегия сборника:

М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, А. В. Каленский, В. А. Куташов, К. С. Лактионов, Н. М. Сараева, Т. К. Абдрасилов, О. А. Авдеюк, О. Т. Айдаров, Т. И. Алиева, В. В. Ахметова, В. С. Брезгин, О. Е. Данилов, А. В. Дёмин, К. В. Дядюн, К. В. Желнова, Т. П. Жуйкова, Х. О. Жураев, М. А. Игнатова, К. К. Калдыбай, А. А. Кенесов, В. В. Коварда, М. Г. Комогорцев, А. В. Котляров, В. М. Кузьмина, К. И. Курпаяниди, С. А. Кучерявенко, Е. В. Лескова, И. А. Макеева, Т. В. Матроскина, Е. В. Матвиенко, М. С. Матусевич, У. А. Мусаева, М. О. Насимов, Б. Ж. Паридинова, Г. Б. Прончев, А. М. Семахин, А. Э. Сенцов, Н. С. Сенюшкин, Е. И. Титова, И. Г. Ткаченко, С. Ф. Фозилов, А. С. Яхина, С. Н. Ячинова

Руководитель редакционного отдела: *Г. А. Кайнова*

Ответственные редакторы: *Е. И. Осянина, Л. Н. Вейса*

Международный редакционный совет:

З. Г. Айрян (Армения), П. Л. Арошидзе (Грузия), З. В. Атаев (Россия), К. М. Ахмеденов (Казахстан), Б. Б. Бидова (Россия), В. В. Борисов (Украина), Г. Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан), А. М. Данилов (Россия), А. А. Демидов (Россия), З. Р. Досманбетова (Казахстан), А. М. Ешиев (Кыргызстан), С. П. Жолдошев (Кыргызстан), Н. С. Игисинов (Казахстан), К. Б. Кадыров (Узбекистан), И. Б. Кайгородов (Бразилия), А. В. Каленский (Россия), О. А. Козырева (Россия), Е. П. Колпак (Россия), К. И. Курпаяниди (Узбекистан), В. А. Куташов (Россия), Лю Цзюань (Китай), Л. В. Малес (Украина), М. А. Нагервадзе (Грузия), Ф. А. Нурмамедли (Азербайджан), Н. Я. Прокопьев (Россия), М. А. Прокофьева (Казахстан), Р. Ю. Рахматуллин (Россия), М. Б. Ребезов (Россия), Ю. Г. Сорока (Украина), Г. Н. Узиков (Узбекистан), Н. Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А. К. Шарипов (Казахстан)

П24 **Педагогика: традиции и инновации** : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, январь 2017). — Казань : Издательство «Бук», 2017. —iv, 68 с.

ISBN 978-5-906873-63-7

В сборнике представлены материалы VIII Международной научной конференции «Педагогика: традиции и инновации». Рассматриваются общие вопросы педагогики и системы образования, а также проблемы дошкольной, школьной и внешкольной педагогики, педагогики среднего и высшего профессионального образования и пр.

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов педагогических специальностей, а также для широкого круга читателей.

УДК 37(063)
ББК 74

ISBN 978-5-906873-63-7

© Оформление.
ООО «Издательство Молодой учёный», 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Багапова А.Р., Абдрашитова И.В.

Модель становления экологической культуры личности в условиях устойчивого развития общества ... 63

Герелес Л.М.

Духовно-нравственное воспитание и проектная деятельность на уроках английского языка 66

Губанихина Е.В., Губанихина Е.В.

Использование технологии критического мышления в процессе обучения младших школьников написанию сочинения 68

Губарева Е.Г., Хаустова В.Н., Мальцева Н.Н.

Профилактика заболеваний зубов у младших школьников. 70

Комарова О.Н.

Развитие концептуального мышления школьников через организацию проблемно-ценностного общения при анализе литературных произведений 72

Мадалиева З.А.

Помоги ему раскрыться 74

Масленкова В.А., Васенина А.А., Пешкова Д.А., Бондарева Я.А.

Методика работы над алгоритмической задачей в процессе обучения школьников информатике. 76

Мерцалова О.Д., Хаустова В.Н., Хаустова С.А.

Организация здоровьесориентированного образовательного процесса 78

Омарова М.А.

Влияние групповой работы на развитие коммуникативных компетенций младших школьников 80

Павлова Е.С., Иванова Е.Н., Агаркова Ю.С., Кривохижа Ю.А.

Проблема единства в понимании духовно-нравственного воспитания в педагогических коллективах и родительской среды 82

Симонова П.С.

Художественно-эстетическое развитие младших школьников на уроках литературного чтения 85

Смирнова Н.В.

Формирование финансовой грамотности в рамках реализации образовательного проекта «ТЕМП». ... 87

Хабибуллина Ф.Г., Куренова Н.А., Зиганшина Г.Г.

Технология дифференцированного обучения на уроках в начальной школе 89

ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Арина И.О.

Особенности взаимодействия основных субъектов образования на сформированность экологической культуры детей среднего школьного возраста с нарушением интеллекта 92

Габдуллина А.А.

Особенности морфологической стороны речи у слабослышащих младших школьников. 96

Морозова А.В., Гурьянова О.А., Шебаршева А.Е.

Система работы с детьми с ОНР посредством ТРИЗ и ИКТ 98

Мукушева Л.А.

Реабилитационные меры по отношению к детям с ДЦП 100

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**Абражеева Д.В.**

Сравнительный анализ показателей маргинального поведения у курсантов с интернальным и экстернальным типами локуса контроля 102

Голованова Ю.В.

Инновационная направленность применения методов кейсовой технологии 103

Зиновенко О.А., Егорова Ж.С.

К вопросу о профессиональной компетентности педагога ДОО. 106

Николаева О.И., Тепляковская А.Н.

О необходимости использования игры при обучении иностранному языку 109

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ**Айол А.А.**

Направления совершенствования подготовки в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций на современном этапе 112

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ**Стрункина В.А.**

Отражение принципов и методов скаутизма в деятельности пионерской организации и реализации ФГОС. 116

Шибеева И.А.

Проблемы трудового, физического и эстетического воспитания молодого поколения в Испании. 118

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА**Амосова О.С.**

К вопросу о социально-педагогической реабилитации дезадаптированных детей и подростков. 121

Раимдодова М.У., Богомазова Д.С., Неваров А.А.

Проблемы и перспективы социальной адаптации инвалидов в России и Таджикистане 123

ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Модель становления экологической культуры личности в условиях устойчивого развития общества

Багапова Айсылу Ряшитовна, магистр;

Абдрашитова Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент
Казанский (Приволжский) Федеральный университет

С первого вдоха между человеком и природой возникает неразрывная связь. В далекие времена представления человечества об окружающем мире не носили научного характера, но являлись нравственными устоями, правилами этики и морали, и с течением времени они стали источниками накопления экологических знаний о мире природы. Но одних знаний недостаточно для решения экологических проблем, необходимо повысить уровень экологического сознания и экологической культуры личности. Начинать это формирование необходимо со школьной скамьи и довольно сложная роль возлагается на современного учителя. Одним из таких вариантов является развитие экологической культуры и повышение ее уровня, восстановление законов морали и нравственности, культуры предков.

Воспитать нравственность в отношении учеников к людям и природе — значит, внести свой вклад в решении экологической проблемы. Связь экологии и культуры почти прямолинейна: состояние экологии отражает тот уровень культуры, носителем которого является общество [1]. Возрождение культуры предков поспособствует поднятию культуры личности. Экологические проблемы возникают из-за нехватки знаний, как экологической культуры, так и основ традиционной культуры. Природоохранные проекты модернизации, в том числе и образовательные, должны обеспечить осуществление подходов к формированию такого уровня экологической культуры, который будет способствовать достижению равновесного состояния во взаимодействии «человек-природа» [1].

Особенности формирования любви и бережного отношения к природе школьников раскрыты в работах Н. Ф. Виноградовой, А. В. Миронова, А. А. Плешакова, Л. П. Симоновой и др. Вопросам экологического воспитания младших школьников во внеклассной работе по-

священы исследования В. М. Минаевой, А. Н. Захлебного, И. Т. Суравегиной, Т. И. Тарасовой и др., в которых показаны традиционные формы и методы экологического воспитания [2].

Интерес к данному вопросу вызвал потребность изучить истоки становления культуры, взаимодействие человека и природы на различных уровнях развития, и создать теоретическую основу экологического мировоззрения школьников — модель эколого-образовательного проекта, реализованную в рамках школы.

Цель создания модели — направленное действие на формирование экологической культуры школьников и повышение ее уровня, формирование ценностных установок и раскрытие понятия «человек — природа», посредством построения модели эколого-образовательного проекта в условиях устойчивого развития современного общества. Данная модель представляет собой программу, включающую в себя творческие уроки, занятия эколого-эстетической направленности, исследовательскую деятельность (Приложение).

Модель проекта была разработана и реализована на базе МАОУ «Гимназия № 139» Приволжского р-на г. Казани. В эксперименте приняло участие 42 ученика 7х классов, из них 27 человек — экспериментальная группа. Первоначальным этапом реализации проекта явилось тестирование на выявление уровня экологической культуры школьников. Она определяется осведомленностью в области экологических знаний, наличием экологических навыков в природоохранной деятельности, уровнем эстетического и нравственного сознания. Этап, включающий в себя тестирование, позволил разделить школьников на 3 уровня экологической культуры: высокий, средний, низкий со следующими показателями (рис. 1):

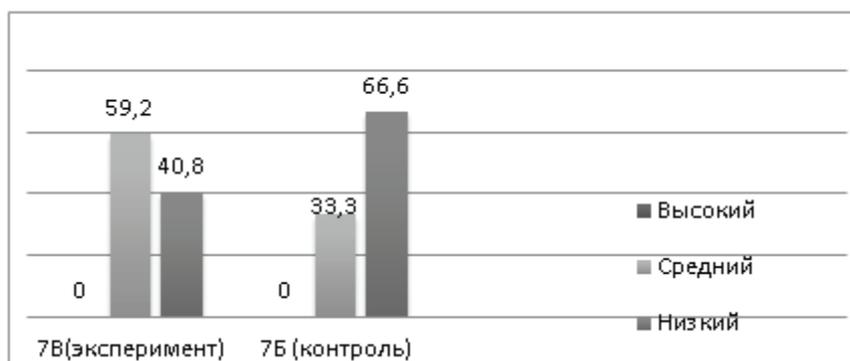


Рис. 1. Первичные показатели уровней экологической культуры учащихся экспериментального и контрольного классов, %

Эколого-образовательный проект предполагал разработку и организацию эколого-педагогических мероприятий, направленных на формирование экологической культуры, интерес к экологическим проблемам в условиях устойчивого развития.

Модель состоит из 4 модулей:

1. Когнитивно-мотивационный. Модуль включает в себя первичное тестирование, лекции: «История развития экологии», «Экология и культура предков», просмотры экологических фильмов «Ноте», «Век глупцов», просветительская работа со сказками и мифами. Цель модуля - выявление экологического значения древних мифов, легенд, сказок с позиции культуры предков (прозаического фольклора), раскрытие смысла олицетворения природы и ее очеловечивания. Результатом этого модуля является формирование экологического мировоззрения и навыков природоохранной деятельности.

2. Культурно-познавательный — проведение экологического брейн-ринга «Юные экологи», классные часы: «Давайте с природой дружить», «Думай по-зеленому»; круглый стол «Экологические проблемы мира», позволив-

шие получить нравственное, ценностное восприятие природного мира.

3. Творческо-деятельностный — конкурс фотографий «Визуальная среда» — сбор информации о положительных, отрицательных проявлениях в природе антропогенного характера; конкурс стенгазет «Защити природу», «Город будущего», ведение рубрики «Живая газета», лабораторные работы «Принцип золотого сечения», «Оценка уровня загрязнения атмосферного воздуха» и т. д. Ряд других мероприятий проводился в онлайн режиме. Итогом работы данного модуля являются — экологические ЗУН при самостоятельном выполнении исследовательских работ, освоение научных методик по изучению экологических проблем социума.

4. Контрольно-оценочный (контрольное тестирование).

По итогам реализации эколого-образовательного проекта было проведено констатирующее тестирование с целью выявления динамики уровня экологической культуры участников эксперимента. Проведенные мероприятия и анализ результатов тестирования позволили сделать вывод о том, что эколого-просветительская работа изменила восприятие учащихся, так как показатель высокого уровня повысился (рис. 2).



Рис. 2. Динамика уровней развития экологической культуры учащихся, %

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что проведение эколого-образовательного проекта в процессе внеклассной деятельности учащихся позволяет решить вопрос становления экологической культуры личности в образовательном пространстве школы. Разница между уровнями экологической культуры в контрольной и экспериментальной группах стала значительна. Подавляющее большинство

участников эксперимента заняли высокий уровень экологической воспитанности. Они приняли активную экологическую позицию, обучающиеся не только занимаются совершенствованием собственной экологической культуры, но и распространяют свои знания среди остальных учащихся, ведут активную пропаганду бережного отношения к природному миру и рационального пользования природных ресурсов.

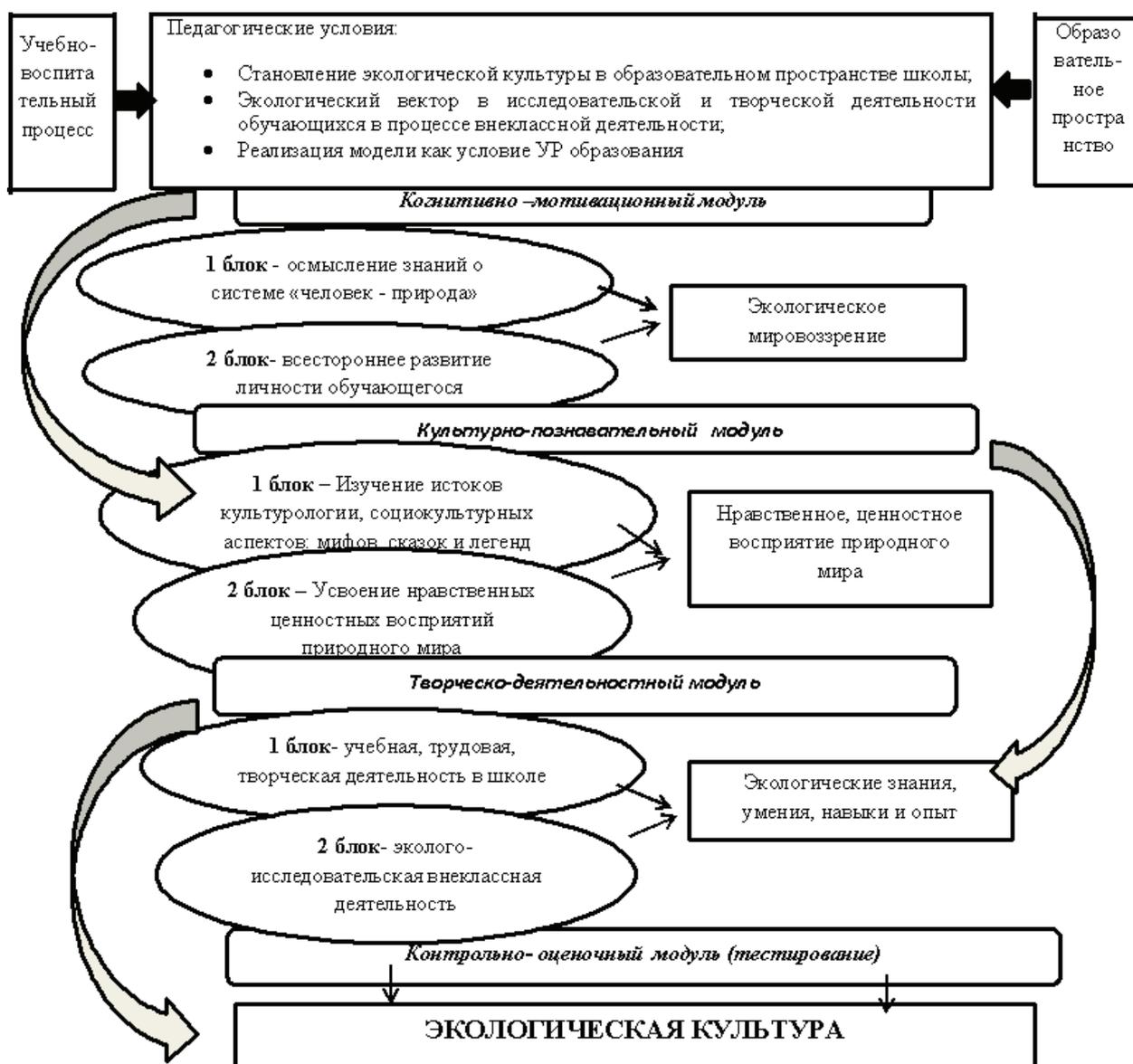


Рис. 3. Модель становления экологической культуры личности в условиях УР общества

Литература:

1. Абдрашитова И. В. Формирование нравственного и эстетического компонентов экологической культуры студентов педвуза / Дис. — Казань, 2004.
2. Арефьева О. В. Методическая разработка по окружающему миру по теме: «Организация самостоятельной работы на уроках окружающего мира в малокомплектной школе» Опубликовано 03.01.2012.
3. Иванов Г. А. Формирование системы экологических знаний в процессе изучения естественно-научных и специальных дисциплин: Дис. канд. пед. наук. Казань, 1992. — 236 с., с. 23.

Духовно-нравственное воспитание и проектная деятельность на уроках английского языка

Герелес Лилия Михайловна, учитель английского языка
ЧОУ гимназия во имя Святителя Николая Чудотворца (г. Сургут)

Духовно-нравственное воспитание является важным аспектом при обучении английскому языку в начальной школе. В системе образования оно рассматривается как целенаправленный процесс взаимодействия педагогов и воспитанников, направленный на формирование гармоничной личности, на развитие её ценностно-смысловой сферы, посредством сообщения ей духовно-нравственных и базовых национальных ценностей.

Применительно к духовно-нравственному воспитанию можно выделить такие духовные ценности, как честь, достоинство, уважение к традициям отчего дома, родителям, семейному ладу, традициям семьи, формирование понятия веры и духовности, стремление к знаниям и толерантности. Важным является воспитание патриотизма, который включает в себя чувство гордости за своё Отечество, малую родину, т. е. край, республику, город или сельскую местность, где гражданин родился и рос.

Духовно-нравственное развитие школьника является важнейшим аспектом социализации личности в условиях стремительного развития общества, фактором постепенного и осознанного включения в различные сферы социальной деятельности и общественной жизни. Проблемы духовно-нравственного воспитания рассматриваются в исследованиях таких педагогов, психологов, философов, как В. А. Беляева, Н. А. Бердяев, П. П. Блонский, В. П. Вахтеров, В. В. Зеньковский, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, В. М. Меньшиков, А. Н. Острогорский, В. П. Острогорский, Н. И. Пирогов, М. М. Рубинштейн.

Огромный теоретический и практический опыт в духовно-нравственном развитии личности мы находим в работах выдающегося русского педагога второй половины XIX века К. Д. Ушинского, который всю свою жизнь посвятил делу воспитания и просвещения простого народа, оказав огромное влияние на развитие всей педагогической науки и теории нравственного воспитания.

В настоящее время существует множество программ по духовно-нравственному воспитанию и различных методистов по английскому языку.

Проектная методика обучения иностранным языкам, которая лежит в основе обучения по Учебно-методическому комплексу В. П. Кузовлева, даёт большие возможности для формирования у учащихся таких общечеловеческих ценностей, как уважительное и толерантное отношение к другой культуре и более глубокое осознание своей культуры. [1].

Знакомство с культурой страны изучаемого языка происходит путём сравнения и постоянной оценкой имевшихся ранее знаний и понятий с вновь полученными, со знаниями и понятиями о своей стране, о самих себе.

Процесс воспитания духовно-нравственных качеств учеников на уроках английского языка в начальной школе педагог может организовывать через использование самых разнообразных форм работы, таких как коллективная (групповая) работа и работа в паре, ролевая игра, тематическое учебное занятие, использование ИКТ на уроках иностранного языка, чтение аутентичных текстов, поэзия на уроках английского языка, внеклассная работа, изучение Библии на английском языке (наиболее характерно для обучающихся и преподавателей православных духовных и воскресных школ). [2, стр. 1]

В гимназии во имя Святителя Николая Чудотворца мы реализовали метод проектной деятельности на уроках английского языка в четвертых классах. Опыт был направлен на расширения знаний и уважение к своему городу, и воспитание патриотизма. Тема проекта была выбрана с учетом учебной программы и УМК по английскому языку 4 класса В. П. Кузовлева учебника English 4. Основными задачами учителя при работе с проектом являются создание творческой, позитивной атмосферы в коллективе, повышение интереса детей к изучению иностранного языка [9, стр. 14].

Выполнение проекта начиналось с начального этапа работы, который подразумевал введение темы, базовой лексики, грамматики, и освоение детьми простых предложений. Так, например для 4-го класса в 3-й четверти учебник предлагает темы «Hometown», «Preposition of Place» — «Предлоги места», «How to get to my place» — «Как добраться». Учащиеся с увлечением начали работу над проектом, который был назван «Touristic Surgut!» В работе над проектом на начальных этапах учащиеся осваивали лексико-грамматический материал в рамках учебника представленного ниже.

Таблица 1

Town life	Prepositions of place	How to get to my place:
town city square main cinema theatre church street road traffic light	in the country/a big city/a small town near not far from/far from opposite behind next to in front of in the middle of on the right/left between, at, on, in	to turn to the right/left to walk along the street to get to the traffic lights It takes you ... to get there.

Следующий этап проекта — практическая работа, которая совершалась на стадии «Закрепления материала»

и «Повторение» и становилась гармоничной частью единого процесса обучения. [6, стр. 16] Учащиеся четвертого класса выполняли написание мини-сочинений, которые надо составить в рамках учебной программы и работают над собственным сочинением о своем любимом уголке.

Ученикам начальных классов были предложены вопросы, по которым можно написать сочинение.

Таблица 2

Plan I. Introduction 1. About myself 2. About my family 3. The place I live in II. Main body 1. Describe your favourite place 2. How can you get to your place from Church? 3. Write as much as you can about your place III. Conclusion 1. Why do you like this place? Why are you proud of it and your city?
--

На уроках английского языка в рамках проекта продолжалось совершенствование и расширение лексического запаса, развиваются навыки написания сочинений на английском языке, улучшаются и закрепляются основные языковые категории: грамматические времена, лексический запас, синтаксическое построение предложений для передачи своей идеи любому человеку, владеющему английским языком, а также предлагался текст и работа с ним о достопримечательности родного города для обогащения словарного запаса.

Работа над проектом требует высокой подготовки педагога. Педагогом был составлен и проведена работа с буклетом, текстом и картой основных достопримечательностей города. Пример текста и буклета представлен в приложении.

Литература:

1. Английский язык. 4 класс: учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электронном носителе: в 2 ч. / В. П. Кузовлев и др.; Рос. Акад. наук, Рос. акад. Образования. — М.: Просвещение, 2014. — 112 с.
2. Арапова Е. М. Нравственное воспитание на уроках иностранного языка / Е. М. Арапова // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». — М., 2009.
3. Блинова С. А. Ионова Т. А., Минин С. Н. Педагогический словарь духовно-нравственных понятий — Владимир, 2007. — 12 с.
4. Пассов Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов // Настольная книга преподавателя иностранного языка. — М.: Глосса-пресс Феникс, 2010. — 256 с.
5. Пассов Е. И. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность // Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. П. Царонова. — М.: Просвещение, 2007. — 159 с.
6. Павленко И. Н. Использование проектной методики в обучении детей старшего дошкольного возраста / И. Н. Павленко // Иностранные языки в школе. — 2003. — № 5.
7. Павлова Е. А. Приобщение школьников к духовным ценностям в процессе нравственного воспитания на уроках иностранного языка / Е. А. Павлова // Образование. — 2007. — № 11.
8. Царенкова Ю. В. Патриотическое воспитание на уроках иностранного языка / Ю. В. Царенкова // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». — Самара, 2009.
9. Федулова А. С. Проектная деятельность на уроках английского языка / А. С. Федулова. 2010.

Учащиеся участвовали в ролевой игре, где один из них выполнял роль иностранного гражданина, прибывшего в наш город и потерявшего дорогу у храма, а второй — жителя, который помогал найти маршрут к нужной достопримечательности. В течение нескольких уроков ученики начальных классов выполняли работу подобным образом на примере таких городов, как Париж и Лондон разрабатывая карты самостоятельно.

На третьем этапе работы в рамках проектной деятельности (этап презентации) учащиеся работали собственно над техническим выполнением проекта. Использование компьютера придает проекту больший динамизм. Участники сами набирали тексты своих сочинений на компьютерах, учатся работать с текстовыми и графическими редакторами, совершенствовали навыки работы на компьютере, осваивали использование электронных версий англо-русских и русско-английских словарей. У учащихся появляется практическая возможность использовать знания и навыки, полученные на уроках информатики. Заключительный этап проекта — презентация.

Залогом успешной презентации проектов является тщательная подготовка учителя, который должен взять на себя роль организатора итоговых выступлений и помочь учащимся выбрать форму презентации. Очень важным моментом в процессе подготовки презентации своего сочинения для учащихся была необходимость создать иллюстрацию к своему сочинению.

Подводя итог, хочется еще раз подчеркнуть, что изучение иностранного языка и использование метода проектов на данных уроках повышает духовно-нравственную культуру, развивает логическое мышление, оказывает большое влияние на память, расширяет кругозор и повышает общую культуру. Изучение иностранного языка способствует нравственно-эстетическому развитию, оказывает воздействие на духовное становление личности.

Использование технологии критического мышления в процессе обучения младших школьников написанию сочинения

Губанихина Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;

Губанихина Елизавета Вадимовна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского

В статье рассматриваются некоторые методические механизмы и возможности использования технологии критического мышления в процессе обучения младших школьников написанию сочинения.

Ключевые слова: критическое мышление, технология, связная речь, синквейн, кластер, инсерт, младшие школьники, сочинение

Using the technology of critical thinking in the process of training of younger schoolboys writing essays

This article discusses some of the methodological tools and the possibility of using critical thinking technology in teaching younger students writing essays.

Keywords: critical thinking, technology, connected speech, cinquain cluster, insert, junior high school students, writing

Уже в начальной школе ребенок учится писать свои первые сочинения. Однако, очень часто учитель начальных классов, особенно начинающий, пишет с детьми сочинения по традиционной системе и естественно, сталкивается со многими трудностями. Отметим некоторые из них:

- отсутствие системности работы по развитию связной речи;
- отсутствие конкретных требований к проведению уроков развивающей направленности в начальной школе;
- отсутствие методических рекомендаций по сочетанию системы традиционного обучения в начальной школе с развивающей системой;
- отсутствие методических разработок по созданию ситуации успеха для каждого ребенка на уроках развития связной речи;
- нестабильность уровня обученности учащихся по развитию связной речи и отсутствие инструментария для мониторинга уровня развития ребенка, отслеживания динамики и др.

В тоже время, очень часто написание сочинений вызывает трудности и у детей, такие как: неумение начать текст; отсутствие вывода; неумение раскрыть тему текста; бездоказательность идеи; неумение выстраивать текст по типам речи; скудность языковых средств; пропуск важного материала или изменение фактологических сведений; неоправданный повтор и др.

Любой, заинтересованный в развитии своих учеников учитель, задумывается о том, что нужно что-то менять, искать наиболее эффективные пути и средства обучения младших школьников написанию сочинений. Одним из таких средств является технология критического мышления, внедрение элементов которой позволит урокам при-

обрести развивающий характер и сделает их интереснее для учеников.

Критическое мышление — сложный процесс творческого интегрирования идей и возможностей, переосмысления и перестройки концепций и информации.

Психолог Диана Халперн рассматривает критическое мышление «как использование таких методов познания, которые отличаются контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью, увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата [4; с. 22].

Технология критического мышления, по мнению Домченко Е. А., способствует формированию творчески развитой личности, которая самостоятельно ориентируется в образовательном пространстве под руководством учителя. «Технология критического мышления, отвечает цели современного образования по ФГОС: — общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее ключевую компетенцию образования — «научить учиться» и обеспечивает практическую реализацию личностно — ориентированного подхода» [1; с. 946—948].

Данная технология предполагает тесное сотрудничество учителя и ученика в процессе поиска и решения поставленной проблемы посредством аналитической деятельности. При этом следует понимать, что критическое мышление — это не отрицание либо негативное суждение, а умение рассмотреть различные подходы, обосновать высказываемые суждения, аргументировать их, принимать продуманные решения.

Не смотря на то, что о технологии развития критического мышления заговорили лишь в конце 90-х годов, в настоящее время, сторонников данной технологии среди учителей начальных классов достаточно много.

Применительно к нашей проблеме, новизна данной технологии заключается в разработке методических условий,

позволяющих формировать у младших школьников умение составлять текст по речеведческим законам и правилам, которые развивают логическое мышление, познавательный интерес, поисковую активность, обогащают словарный запас учащихся.

Данная технология позволяет активизировать и оптимизировать деятельность учеников на уроке, организовать

поисковый характер усвоения знаний. При этом роль учителя заключается в умении направить размышления учеников в правильное русло, подтолкнуть их к принятию осознанного самостоятельного решения, к формулировке выводов и умозаключений [1; с. 946–948].

Модель технологии критического мышления можно представить в виде трёх фаз (рисунок 1).



Рис. 1. Модель технологии критического мышления

По мнению ученых, занимающихся данной проблемой, структура урока с использованием элементов данной технологии, соответствует тем этапам, которые

свойственны естественному восприятию человеком окружающей действительности. Данные этапы представлены на рисунке 2.



Рис.2. Этапы критического мышления

С точки зрения традиционного обучения все три названных нами стадии не представляют новизны для учителя и присутствовали в его деятельности и ранее. Элементы новизны содержатся именно в тех приемах, которые он применяет на каждой стадии урока в процессе создания условий для развития личности и индивидуальных способностей каждого ученика.

Знакомство детей с технологией критического мышления необходимо начинать в период обучения грамоте с самого элементарного приема — построения кластера. Этот приём применяется при составлении плана, при ознакомлении со структурой текста, при ознакомлении с типами речи [2].

Кластер — это так называемый графический систематизатор, который позволяет увидеть различные связи между явлениями или объектами, охватить и систематизировать гораздо большее количество информации, чем при обычной письменной работе.

Далее работа усложняется: дети знакомятся с синквейном как расширенной формой плана. Сюда включается кроме указания темы и идеи ещё и языковой материал.

Синквейн — это пятистрочие, алгоритм которого выглядит следующим образом:

1 строка — 1 существительное

2 строка — 2 прилагательных

3 строка — 3 глагола

4 строка — 4 слова разных частей речи

5 строка — вывод.

Например, при работе над рассказом И. Тургенева «Воробей», синквейн может быть таким:

1. воробей;
2. серый, черногрудый;
3. прилетел, встал, спас;
4. своего сына от собаки;
5. храбрая птица.

Синквейн — быстрый, но мощный инструмент не только для развития связной речи, но и для развития рефлексии, для обучения резюмированию информации, правильному и лаконичному изложению сложных идей, чувств и представлений. Всё причисленное является очень сложной и важной задачей для младших школьников. Синквейн — это ещё и эффективное средство развития способностей ребенка к самовыражению [3].

Для развития устной монологической речи и анализа художественного текста применяется также приём «инсерт», или как его ещё называют «чтение с пометкой». Инсерт — это маркировка текста, алгоритм которой выглядит следующим образом:

«v» — уже знал; «+» — новое; «-» — думал иначе; «?» — не понял, есть вопросы. Данный приём делает более зримым переход от «старого» знания к «новому», при котором происходит накопление знаний и их систематизация.

Учитывая возрастные особенности младших школьников, в первом классе, как правило, берутся только две пометки: «v» — уже знал и «+» — новое. А в более старших классах алгоритм усложняется.

При использовании данного приема, очень важно, чтобы дети после прочитанного попробовали выразить информацию своими словами и обменялись между собой идеями, что дает возможность расширить выразительность письменной речи.

Изученный нами опыт учителей начальных классов позволяет нам сделать вывод о том, что далеко не все элементы технологии критического мышления рационально использовать на уроках развития связной речи в начальной школе. Именно синквейн, кластер, инсерт являются наиболее подходящими и эффективными.

Например, при написании сочинения на основе синквейна по рассказу И. Тургенева «Воробей», дети все вопросы делят на две колонки. В одну они записывают вопросы, требующие простого ответа, а в левую вопросы, требующие развернутого ответа. При работе с текстом дети дают ответы, записывая их в таблицу. Синквейн в дан-

ном случае очень подходит. А вот другие элементы, такие как таблица зху (знаю, хочу узнать, узнал) и двойной дневник не подойдут. Они будут более эффективны, когда детям нужно прочитать большой текст и сравнить его со своими впечатлениями.

Работа по обучению младших школьников написанию сочинений с опорой на данную технологию позволяет значительно обогатить словарный запас детей, научить выделять главную мысль в тексте, проводить аналогии между содержанием текста и своими собственными впечатлениями, позволяет активизировать имеющиеся знания, учит кратко излагать содержание текста, делает сочинения детей более яркими и выразительными.

Развитие критического мышления учащихся особенно актуально в связи с постоянно увеличивающимся информационным потоком в разных областях знаний. Эта технология помогает развитию умений вырабатывать собственное мнение на основе различных наблюдений, опыта, содействует самообразовательной деятельности учащихся, умению самостоятельно решать проблемы и работать в группе, активизирует учебную деятельность. Технология развития критического мышления даёт понять учащимся, что знания безграничны, и определять «свою» границу познания они могут самостоятельно, целесообразно поставленным задачам.

Литература:

1. Домченко Е. А. Технология развития критического мышления в учебно-воспитательном процессе // Молодой ученый. — 2015. — № 23. — С. 946–948.
2. Павлова А. И. О технологии развития критического мышления учащихся на уроках русского языка // Русский язык в школе. — 2007. — № 8. — С. 11–15.
3. Соколова И. Б. Уроки-модели по технологии развития критического мышления: [изучение произведений Е. И. Пермяка и К. Г. Паустовского в нач. кл. гимназии] / И. Б. Соколова // Петербургские педагоги в приоритетном национальном проекте «Образование»: опыт, достижения, проблемы. — СПб., 2007. — С. 59–64.
4. Халперн Д. П. Психология критического мышления. — СПб.: Питер, 2000. — С. 22.

Профилактика заболеваний зубов у младших школьников

Губарева Елена Геннадьевна, учитель начальных классов;
Хаустова Валентина Николаевна, учитель начальных классов;
Мальцева Наталья Николаевна, учитель начальных классов
МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Повышение мотивации населения к поддержанию и укреплению здоровья полости рта — долгий и трудный процесс, который включает санитарно-просветительскую работу, обучение правилам гигиены полости рта и контроль их выполнения. Школа сталкивается с серьезной проблемой сохранения высокого потенциала здоровья, обеспечения условий его развития, уменьшения действий вредных факторов на детей на всем протяжении педагогического процесса. Трудности в учебе детей, связанные с по-

вышенными требованиями программ, их усложнением, неизбежно влекут за собой стрессы, перенапряжение нервной системы, эмоциональные перегрузки и как следствие, ухудшающееся состояние здоровья учащихся, в том числе и состояние зубов детей.

Младший школьный возраст наиболее приемлем для проведения стоматологических образовательных программ и выработки у детей сознательного подхода к профилактике и лечению стоматологических заболеваний.

В нашей школе была создана инновационная площадка по использованию образовательной стоматологической программы.

Эффективность образовательных стоматологических программ в улучшении здоровья полости рта у детей младшего школьного возраста доказана и не вызывает сомнений. Образовательная программа направлена на выработку у детей личной ответственности за свое здоровье, мотивацию школьников к предупреждению основных стоматологических заболеваний, прежде всего кариеса зубов и заболеваний пародонта. Наши классы участвуют в данной программе с первого класса. На протяжении обучения в классах младшей ступени ведется большая работа по предупреждению зубных заболеваний. Это беседы, классные часы, утренники, урок-игра, экскурсии в стоматологический кабинет. Тематика этих мероприятий разнообразна:

- «В гостях у Витаминок» (урок-игра)
- Как правильно ухаживать за зубами (практикум)
- «Береги зубы смолоду» (презентация)
- «Зубы и зубные болезни» (беседа)
- «Профилактика болезни десен» (беседа стоматолога)
- «В гостях у Мойдодыра» (утренник)
- «Овощи и фрукты — лучшие продукты» (беседа) и т. д.

В начале эксперимента психологи провели анкетирование учащихся в начале эксперимента, которое показало, что среди школьников, регулярно ухаживавших за полостью рта, однократную чистку зубов использовали 30% учащихся и двукратную — 70% соответственно. Причём правильно, после завтрака и перед сном, чистили зубы 61% школьников. Все дети применяли для чистки зубов зубную щетку, использовали зубную пасту. Большинство детей не знали о дополнительных методах гигиены полости рта (флоссинг, применения зубочисток и ополаскивателей), и только 29,7% применяли их на практике. Жевательную резинку употребляли 65% школьников, но после приёма пищи ею пользовались только 41,0% подростков. Более половины учащихся применяли жевательную резинку «когда захочется».

Главной задачей проекта является знакомство детей с методами ухода за зубами: чистка зубов, полоскание полости рта после еды, посещение стоматолога при зубной боли и в целях профилактики зубной болезни. Во время непосредственно образовательной, игровой деятельности, в режимных моментах дети знакомятся с правилами гигиены, например, учим Буратино выбирать правильную щетку и пасту, а Карлсона полоскать полость рта после еды. Показываем доктору Айболиту как научились чистить зубы. В процессе познавательной и серьезной исследовательской деятельности дети узнают, как возникает кариес. Дети периодически встречаются с врачом-стоматологом, который осматривает зубы детей, покрывает их фторосодержащим лаком, консультирует родителей о состоянии полости рта

ребенка. Это помогает выявить ранние признаки кариеса у детей, изменения в строении артикуляционного аппарата и своевременно оказывать им помощь. Совместными усилиями мы создавали должные условия для развития у младших школьников позитивного отношения к здоровому образу жизни и возникновению у него желание сохранять здоровье. Это сложная и кропотливая работа, но только совместными усилиями детского стоматолога, учителей и родителей можно рассчитывать на долговременный успех.

Современная система образования в последнее время подвергается острой критике со стороны психологов за отсутствие в учебных планах многих образовательных учреждений такого предмета, который научил бы детей разбираться в себе и окружающем мире, беречь и сохранять на всю жизнь свое физическое и психическое здоровье. Не обладая необходимыми в этой области знаниями, учащиеся и выпускники школ испытывают множество проблем, итогом которых вполне вероятно может стать неудовлетворенность жизнью, ведущая к невротическим отклонениям, развитию соматических и психических заболеваний.

Большое внимание уделяем созданию комфортности обучения и эмоциональному благополучию младших школьников посредством внедрения в образовательный процесс специальных тренингов. Как показывает практика, дети очень любят эти минуты игры, ждут их, способны сделать усилие над собой на уроках и переменах, чтобы приблизить и не пропустить желаемое занятие. При достойной организации занятий обучающиеся более спокойно реагируют на ситуации, возникающие в классе. В детях воспитывается толерантность, которая является необходимой основой для выстраивания любых отношений в повседневной жизни.

У детей, участвующих в эксперименте с 1 по 3 класс по сравнению со школьниками, не обучавшимися по данной программе, значительно улучшилось гигиеническое состояние полости рта, с 60-до 90% снизилась распространенность воспалительных заболеваний пародонта, уменьшалась распространенность и интенсивность кариеса постоянных и молочных зубов. Все школьники стали правильно чистить зубы: дважды в день, чаще применять флоссинг и ополаскиватель, реже пользоваться жевательной резинкой как «предметом гигиены полости рта».

Реализация в младших классах образовательной стоматологической программы оказало позитивное влияние на уровень знаний и навыков детей в области профилактической стоматологии. Однако медицинская практика показывает, что мотивация школьников старших классов к заботе о здоровье органов и тканей полости рта остается недостаточной. Через 5–6 лет после завершения программы происходит потеря многих полезных привычек, результатом чего у подростков наблюдается высокая распространенность кариеса зубов и воспалительных заболеваний пародонта. Следовательно, необходима разработка новых образовательных программ, рассчитанных на обучение и воспитание школьников старших классов с це-

лью закрепления у них результатов первичного (в младшем школьном возрасте), обучения правилам профилактической стоматологии.

Используя данную систему работы, создавая в учебном коллективе здоровьесберегающую среду, свою

деятельность как учителя и классного руководителя начальных классов мы осуществляем в едином направлении для достижения желаемого результата — успешности учебно-воспитательного процесса без потерь здоровья школьников.

Развитие концептуального мышления школьников через организацию проблемно-ценностного общения при анализе литературных произведений

Комарова Ольга Николаевна, учитель, воспитатель
ГБОУ школа № 407 г. Санкт-Петербурга

В настоящее время перед педагогами как основной, так и старшей школы стоит проблема, связанная с неосознанным чтением литературных произведений учащимися. Дети, прочитывая произведение, могут говорить лишь о содержании, не всегда умея характеризовать того или иного героя, оценивать их поступки, осознавать главную мысль написанного. Исходя из этого, ученики не могут сформировать свою точку зрения, оценить произведение исходя из собственного опыта.

Традиционно учителя пользуются одной технологией анализа литературного произведения. Напомним, что учащимся задается как минимум три вопроса:

- первый нацелен на осознанность чтения (пересказ сюжета, название главных героев и т. д.);
- второй — на переживание определенного настроения от прочитанного текста (эмоциональная оценка сюжета);
- третий — на понимание глубинного смысла всего произведения (главная мысль, поучительный смысл).

Именно третий вопрос отвечает за развитие концептуального мышления учащегося, которое впоследствии будет опорой к осознанию всего произведения. Естественно, ответ на последний вопрос будет наиболее затруднительным для ребенка, а проблема учителя состоит в том, чтобы правильно сформулировать этот вопрос, при ответе на который ученик начнет размышлять и придет к определенному выводу.

При ответе на первые вопросы у учащегося развивается «поверхностное» мышление. При ответе на третий — концептуальное.

Таким образом, перед учителями стоит задача развить концептуальное мышление учащихся. Что же это такое?

Концептуальное мышление — это мышление, создающее существование у него «хозяина» некоторого исходного представления о реальности. Это представление выступает как интеллектуальное условие, как некая когнитивная причина, определяющая наше восприятие реальности и конструирование смыслов. Прикосновение к такой причине наших суждениях о «вещах» — признак концептуального мышления.

Концептуальное мышление происходит там, где возникают попытки помыслить нечто универсальное через единичное и особенное.

То есть, такой вид мышления развивается когда на основе конкретных примеров жизненных ситуаций, человек делает общие выводы и закладывает свои ценностные ориентиры.

Любой вид мышления, включая и концептуальное, является характеристикой каждой отдельно взятой личности. Но развивать его можно и даже нужно в общении. В процессе споров каждый человек может сформировать или даже поменять имеющуюся у него точку зрения, взгляд на происходящее. Как говорится в латинской пословице «В спорах рождается истина». Именно такую истину может осознать ученик, обсуждая с одноклассниками литературное произведение.

Если мы говорим об общении, в результате которого человек определяет для себя ценностные ориентиры, некую жизненную позицию, то этот вид общения можно назвать проблемно-ценностным.

С внедрением ФГОС второго поколения проблемно-ценностное общение имеет ведущие позиции при организации занятий многих направлений внеурочной деятельности, но мы видим широкое его применение и на уроках, таких как: литературное чтение, окружающий мир и, конечно, ОРКСЭ. Многие учителя действительно используют этот вид общения при преподавании различных предметов, но четкой формулировки данного определения до сих пор нет.

Исходя из целей, мы попытались определить, что же такое проблемно-ценностное общение.

Проблемно-ценностное общение — это такой вид общения, при котором в ходе обсуждения определенной жизненной проблемы у человека происходит становление ценностных ориентиров и личностной позиции.

В данном случае учащиеся выступают субъектами обучения, их мысли и суждения являются основными и главными на таком уроке. Учитель же выступает в роли модератора общения, изредка задавая уточняющие вопросы, тем самым направляя общение в нужное русло.

Но на учителя возлагается большая ответственность при подготовке урока с элементами проблемно-ценностного общения.

1. Педагог должен продумать и четко сформулировать те вопросы, на которые предстоит ответить его воспитанникам.

2. Предлагая решить некую проблему, учитель должен контролировать процесс общения, чтобы выяснение жизненных ориентиров не отвело учащихся от ответа на поставленные вопросы.

3. В конце общения учитель должен подвести итог, озвучив все точки зрения и выводы, сделанные на уроке.

Формами проведения проблемно-ценностного общения могут выступать как беседа на обычном уроке, так и менее традиционные (дискуссионный клуб, судебный процесс, чаепитие и т. д.).

Наиболее интересным и продуктивным методом при проведении такого вида общения может стать метод «Шести думательных шляп» Э. Де Боно.

Эффективным приемом может стать передача некоторого предмета от говорящего к говорящему (чтобы все были услышанными и могли слышать друг друга).

Кроме того, нам кажется интересным использование учителем определенного вида речи, например, обращение к учащимся на Вы, использование светской речи, может, даже, устаревших слов, употреблявшихся в 18–19 веках на светских раутах. Это подчеркнет значимость такого общения и переведет его на более высокий уровень.

Предлагаем фрагмент урока литературного чтения в 4 классе. Анализ произведения В. М. Гаршина «Сказка о жабе и розе».

Учитель после прочтения произведения задал учащимся три вопроса, нацеленных на осознанность чтения, выявление эмоционального состояния, понимание смысла:

1. О чем сказка? Назовите главных героев.
2. Какие эмоции вы могли бы испытывать, если бы вы были на месте того или иного героя?
3. Чем являлась роза для мальчика?

Затем, учитель перешел к проблемно-ценностному общению, применив метод «Шести думательных шляп» в сокращенном варианте (используя не все шесть шляп), открывающее глубинный смысл произведения, задав детям всего лишь один вопрос:

«Счастливый или нет конец сказки?».

Белая шляпа, отвечающая за информацию, приводила цитаты из текста, подтверждая ту или иную точку зрения.

Подтверждая несчастливый конец сказки, дети привели следующие цитаты:

Литература:

1. Андрей Теслинов. Концептуальное мышление в разрешении сложных и запутанных проблем. — СПб.: Питер, 2009. — 288 с.
2. Боно де Э. Шесть шляп мышления. — М.: Попурри, 2006. — 208 с.
3. Григорьев Д. В., Степанов П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. ФГОС. — М.: Просвещение, 2014. — 223 с.

— «Потом его (мальчика) личико сделалось серьезным и неподвижным, и он замолчал... навсегда».

— «Ее (розу) поставили в отдельном бокале у маленького гробика».

Когда заговорили, что конец может рассматриваться как жизнеутверждающий, дети прочитали:

— «Он вдыхал в себя нежный запах и, счастливо улыбаясь, прошептал: — Ах, как хорошо...»

— «Маленькая слезинка упала с ее щеки на цветок, и это было самым лучшим происшествием в жизни розы».

— «Когда она начала вянуть, ее положили в толстую старую книгу и высушили, а потом, уже через много лет подарили мне. Потому-то я и знаю всю эту историю».

Черная шляпа спорила, говоря о том, что сказка, с одной стороны, не могла закончиться счастливо, так как герой все-таки умер, а розу срезали и высушили. Но с другой, мальчик умер счастливым, роза выполнила свое предназначение, поняв для чего она была рождена на свет, и о них осталась память, заключенная в произведении.

Зеленая шляпа предлагала закончить это произведение иным образом, например, спасти жизнь мальчику, испытывшему счастье, дать возможность розе продолжить жизнь, выпустив новые ростки. Так же было высказано предложение написать продолжение этой сказки.

Учитель в ходе обсуждения контролировал процесс, задавая уточняющие вопросы и возвращая детей к тексту сказки. В конце он подытожил все сказанное учащимися, озвучил все точки зрения, высказанные ребятами, сформулировал вывод о том, что существуют различные взгляды на жизнь.

Конечно, ответить на вопросы третьего уровня могут дети более старшего возраста (8–11 класс). Но и в начальной школе можно и нужно вводить такой вид общения на уроках и во внеурочной деятельности. Младшие школьники могут поразмышлять над такими произведениями, как:

А. де Сент Экзюпери «Маленький принц»,

Сказки С. Козлова,

А. П. Чехов «Каштанка»,

А. И. Куприн «Белый пудель»,

Л. Н. Толстой «Детство»,

Е. Шварц «Сказка о потерянном времени» и т. д.

Благодаря использованию проблемно-ценностного общения учитель всецело развивает навык осознанного чтения и глубокого понимания смысла произведений, кроме того происходит становление личности ребенка, осознание им основных ценностей и их принятие, основанное на анализе литературных произведений мировой художественной культуры.

4. Маранцман Е. К.. Методическая система развития образного и концептуального мышления школьников в процессе изучения литературных произведений: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 СПб., 2005 457 с. РГБ ОД, 71:06—13/80.

Помоги ему раскрыться

Мадалиева Зинаида Анатольевна, учитель истории и обществознания
МБОУ СОШ № 45 г. Сургута

В своей работе я исхожу из принципа: нет бездарных детей, есть нераскрытые способности ребенка. Самое важное для любого учителя создать комфортные условия, помогающие каждому ученику раскрыть данные ему от природы способности.

Реализуя личностно-ориентированный подход в обучении, ставлю своей целью найти, поддержать, развить человека в ребенке и заложить в него механизмы самореализации, саморегуляции, самовоспитания. Что сегодня является просто необходимым в современной жизни. Руководствуюсь идеей: человек будет тем успешнее в современном обществе, чем успешнее он освоит навыки самообразования и саморазвития.

Обучаясь в школе, ученик должен проходить школу достижений и успехов. При таком подходе учитель должен быть требователен, прежде всего, к себе. Только педагог, стремящийся к профессиональной зрелости, творческой деятельности, способен сформировать у учащихся направленность на достижение высоких результатов.

Высокая профессиональная компетентность, соответствующий уровень теоретической подготовки, активная научно-методическая деятельность, владение возрастной психологией, стремление к самообразованию и самосовершенствованию, требовательность и умение найти подход к нестандартным детям, общекультурная эрудированность, доброжелательность, высокий педагогический такт, наличие организаторских способностей — вот те, качества, которые необходимо формировать в себе педагогу, стремящемуся воспитать учеников, достигающих высоких результатов.

Методы работы для выявления детей с выраженными интеллектуальными, творческими способностями могут быть следующими: исследовательский, частично-поисковый, проблемный, проектный, практический.

Формы работы в работе с одаренными или высокомотивированными детьми различны: классно-урочная (работа в парах, малых группах), разноуровневые задания, дифференцированный подход, творческие задания, консультирование по возникшей проблеме, участие в творческих группах, дискуссиях, играх.

Используя перечисленные формы и методы работы, мы с учениками добились следующих результатов. Участие в различных проектах, публикации во всероссийских сборниках, постоянное участие в школьных, городских конфе-

ренциях «Шаг в будущее» с получением призовых мест, успешное участие в различных дистанционных конкурсах и олимпиадах, таких как «Познание и творчество», «Первые шаги в науку», «Кенгуру», международных олимпиадах проекта «Инфоурок».

Многие педагоги задаются вопросом: как выявить одаренного ребенка. В процессе работы убедилась, одаренность состоит из разных компонентов. Это может быть наследственность. Широко известны факты раннего проявления способностей-музыкальных, художественных, математических, поэтических. Моцарт, родившийся в музыкальной семье, поразил знатоков своим музыкальным талантом, когда ему исполнилось три года. [1, с. 57]. На развитие способностей оказывает значительное влияние социальная среда. Благоприятная атмосфера для развития детских способностей может привести к поразительным результатам — независимо от врожденной предрасположенности. Известный композитор Вивальди в начале 18 века преподавал музыку в детском приюте. Дети, волею судьбы оказавшиеся в приюте, не могли похвастаться происхождением от знатных и одаренных предков. Тем не менее, по оценкам современников, уровень концертов, проводившихся в приюте, был непревзойденным. Примерно треть воспитанников впоследствии получили признание как певцы и музыканты [2, с. 59]. Немаловажное значение, а может быть самое главное, имеет деятельность ребенка (игровая, учебная, трудовая). Вам, наверно, приходилось встречать учеников, которые схватывают, как говорится, все налету, но отсутствие воли, и не всегда большое желание трудиться, не позволили им подняться выше среднего уровня. Как говорил великий американский изобретатель Томас Эдисон, что гений- это 99% потения и 1% вдохновения. [3, с. 58]. И конечно, один из элементов одаренность- это саморазвитие личности. Только в работе, творчестве может раскрыться и развиваться интеллектуальный, творческий потенциал ребенка.

В обществе существует две точки зрения на одаренность детей. Первая: это то, что все дети одаренные. Вторая — одаренные дети встречаются крайне редко. Чтобы выявить одаренность, какая точка зрения верна, обратимся к фактам.

Потенциальная одаренность к разным видам деятельности присуще многим детям. Актуальную одаренность демонстрирует незначительная часть. Потенциальная одаренность- это лишь потенциал для высоких достижений,

который не может реализовать ребенок в силу функциональной недостаточности. Актуальная одаренность - психологическая характеристика ребенка с такими уже достигнутыми показателями психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормой. [4]

Признаками явной (проявленной одаренности) являются следующие черты деятельности. Высокий уровень выполнения работы, единство категорий «хочу» и «могу», а также охватывают два аспекта поведения: инструментальный и мотивационный.

К инструментальному аспекту можно отнести следующие моменты; наличие стратегии деятельности (быстрое, успешное освоение умений, изобретение новых способов деятельности в условиях поиска и решения поставленной задачи); сформированность индивидуального стиля поведения в работе (когда ребенок говорит, а можно я вместо таблицы сделаю схему) склонность все делать по-своему, уникальность самого продукта; особый тип обучаемости (иногда скорость, легкость в обучении, иногда-замедленный темп, но, с последующим резким изменением структуры знаний, представлений, умений). Если вам встречаются такие дети, надо обратить на них особое внимание и помочь им развить свои способности. Подняться над средним уровнем развития, обучения.

Мотивационный аспект характеризуется следующими чертами. Повышенная чувствительность к определенным формам активности, сопровождающаяся чувством удовольствия (вы видите, что ребенку нравится выполнять эту работу, он испытывает особое наслаждение, что может выражаться в своеобразном творческом подходе к выполнению работы). Данный аспект выражается также в ярко выраженном интересе к той или иной сфере деятельности, погруженности в дело, упорстве и трудолюбию. (При выполнении работы ученик забывает о времени, хочет закончить работу, сколько бы времени она у него не отнимала). Для данного аспекта характерна любознательность (задают много вопросов). Готовность выходить за пределы требований деятельности. Характеры также неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов, высокая критичность к результатам труда, стремление к совершенству.

Как видите, выявить одаренных детей поможет только системный, всесторонний подход. А именно: комплексный характер оценивания деятельности ребенка, развернутое наблюдение за учеником в разных ситуациях, анализ поведения ребенка в тех сферах деятельности. Которые в максимальной степени соответствуют его склонностям (вовлечение в разные формы предметной деятельности). И наконец, оценка признаков одаренности не только по отношению к актуальному уровню развития, но и с учетом зоны ближайшего развития (выстраивания для ребёнка индивидуальной траектории обучения).

Опыт наблюдения за семьями особо одаренных детей, позволяет выделить следующие особенности. Имею-

щие принципиальное значение для развития одаренности. В семьях прослеживается ценность образования. Также, повышенное внимание по сравнению с обычными семьями. К ребенку. Зачастую, именно оно в определённый период, является важнейшим фактором развития незаурядных способностей детей.

Наблюдения также показывают: для выявления одаренности важен анализ взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. Многие одаренные дети пользуются популярностью среди сверстников. Но иногда их жизнь может сложиться драматично (клички «Ботаник», «Очкарик», унижительные розыгрыши могут сломать тщательно выстраиваемую линию развития способностей ребенка)

Стоит остановиться на особенностях личности, характеризующих большинство одаренных детей.

1. Особая система ценностей, важнейшее место в которой занимает деятельность, соответствующая содержанию одаренности;

2. Наличие перфекционизма (стремление добиться совершенства в выполнении деятельности). Ребенок часами продлевает работы, добываясь одному ему известному совершенству;

3. Самооценка у этих детей весьма высокая, у особо эмоциональных-противоречивая, нестабильная;

4. Принятие на себя ответственности за результаты своей деятельности;

5. Наблюдается повышенная чувствительность и эмоциональная нестабильность. Склонность к бурным аффектам. Если она носит скрытый характер, обнаруживается излишняя застенчивость;

6. Основная личностная характеристика этих детей: независимость (автономность, невозможность действовать, думать и поступать так, как большинство);

7. Ведут себя менее предсказуемо, чем это хотелось бы окружающим, что приводит иногда к конфликтам

В связи с этим хотелось бы предложить следующие рекомендации для работы с детьми с признаками одаренности:

- проявляйте наблюдательность и особую тактичность в работе со всеми учениками;
- больше хвалите детей. но похвала должна быть действительно заслуженная;
- не критикуйте учеников, если они неверно выполнили работу (критика должна носить позитивный характер);
- одобрение, позитивные замечания всегда должны идти впереди критики;
- помните, неосторожно сказанное слово может навсегда убить в ребёнке желание творчески трудиться;
- оценивайте каждый творческий шаг ребенка;
- помните об огромном значении для ребёнка оценки его работы;
- используйте разные формы урочной и внеурочной деятельности (классно-урочную работу, творческие задания, консультирование по возникшей проблеме, дискуссии, исследовательскую работу, участие в раз-

- личных конкурсах и олимпиадах для выявления детей с признаками одаренности;
- для раскрепощения мыслительной деятельности используйте различные методы работы: словесно-иллюстративный, проблемный, практичный, проектный, частично-поисковый, исследовательский;
- привлекайте к раскрытию способностей своих учеников их родителей;
- работайте в сотрудничестве с родителями учеников, имеющих высокий интеллектуальный и творческий потенциал;
- реализуя дифференцированный, лично-ориентированный, компетентностный подход, воспитывайте, поддерживайте, развивайте в учениках механизмы самореализации, саморегуляции, самовоспитания.

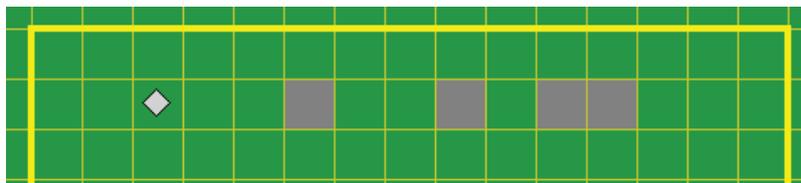
Литература:

1. Кравченко А. И., Певцова Е. А. Обществознание, 7 класс. М.: Русское слово, 2009. С. 57–59.
2. [ife-prog.ru/1_18297_metodika-raboti-s-odarennimi.../методика работы с одаренными детьми.](http://ife-prog.ru/1_18297_metodika-raboti-s-odarennimi.../)

Методика работы над алгоритмической задачей в процессе обучения школьников информатике

Масленкова Валентина Александровна, студент;
Васенина Анастасия Анатольевна, студент;
Пешкова Дарья Александровна, студент;
Бондарева Яна Алексеевна, студент
Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева

Приведём пример методики работы над алгоритмической задачей:
алг Закрашивание
дано | робот левее ряда из 10 клеток, некоторые клетки закрашены
надо | закрасить клетки ряда, левее каждой закрашенной



робот в исходном положении

Разработка алгоритма совместно с учениками:

Вопросы, обобщение учителя	Ожидаемые ответы	Обстановка Учитель на доске изображает начальную обстановку
1. Какова начальная обстановка на поле Робота?	Робот находится левее ряда.	
2. Какие действие должен выполнить робот, чтобы решить задачу?	Робот должен пройти до стены, закрасить нужные клетки.	
3. Как организовать продвижение робота	Организовать цикл с командой вправо (написать цикл)	
4. Каково условие продвижения?	Пока справа свободно	. нц пока справа свободно .. вправо кц
5. Как организовать остановку Робота?	Он остановится, когда встретится стена	

Вопросы, обобщение учителя	Ожидаемые ответы	Обстановка Учитель на доске изображает начальную обстановку
6. Когда робот будет закрашивать клетки?	Когда встретит закрашенную клетку	
7. Какую команду нужно вставить в цикл?	Шаг влево, закрасить	
8. Где робот остановится?	Перед стеной	
9. Как закрасить клетки слева от уже данных?	Сначала проверить закрашена ли клетка, затем сделать шаг влево, закрасить.	
10. Как организовать условие?	С помощью ветвления «Если, то»	.. если клетка закрашена ... то влево; закрасить все
11. Сколько раз должно выполняться данное ветвление?	В зависимости от данного количества закрашенных клеток	
12. Как сделать так, чтобы ветвление выполнялось для любого количества клеток?	Поместить ветвление в цикл	
13. Выполнит ли робот исходную задачу?	Нет, произойдет заикливание	
14. Как избежать заикливания?	Добавить в ветвление команду вправо	.. если клетка закрашена ... то влево; закрасить; вправо все нет
15. Является ли данный алгоритм универсальным для любого количества клеток?	Да	

Итак, идея нашего алгоритма:

- идти вправо вдоль ряда
- проверить закрашена ли клетка,
- сделать шаг влево, закрасить,
- сделать шаг вправо
- продолжать пока не встретится стена

Модель алгоритма в форме блок-схемы:

Давайте составим блок-схему для алгоритма от робота.

Что мы делаем сначала?

Цикл «пока»

Что пишется в ромбике?

Условие

Какое у нас условие?

Пока справа свободно

Если условие выполняется?

Двигаемся вправо, пока не встретим стену

Какое ветвление будет в цикле?

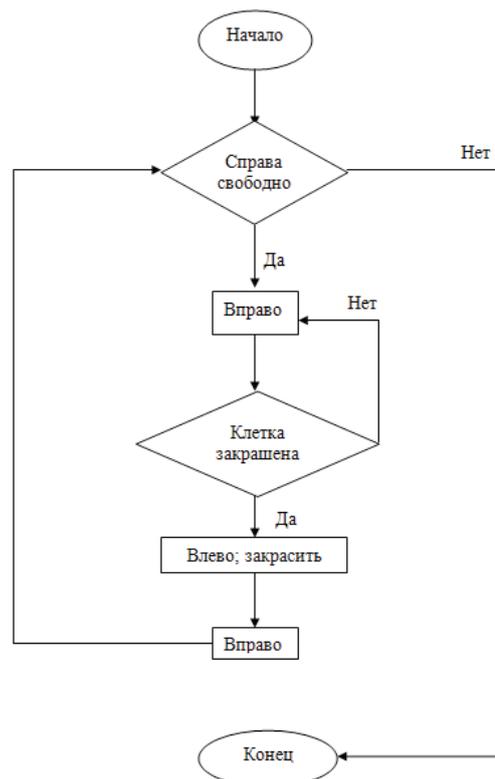
Ветвление «Если, то»

Какое у нас условие?

Если клетка закрашена, то влево, закрасить, вправо

Сколько раз выполнится условие?

Сколько будет дано закрашенных клеток



Измените этот алгоритм, так, чтобы робот закрасивал клеточки справа от закрасенных.

Запись алгоритма решения задачи на алгоритмическом языке:

алг
нач
..нц пока справа свободно
..вправо
... если клетка закрасена

... то влево; закрасить; вправо

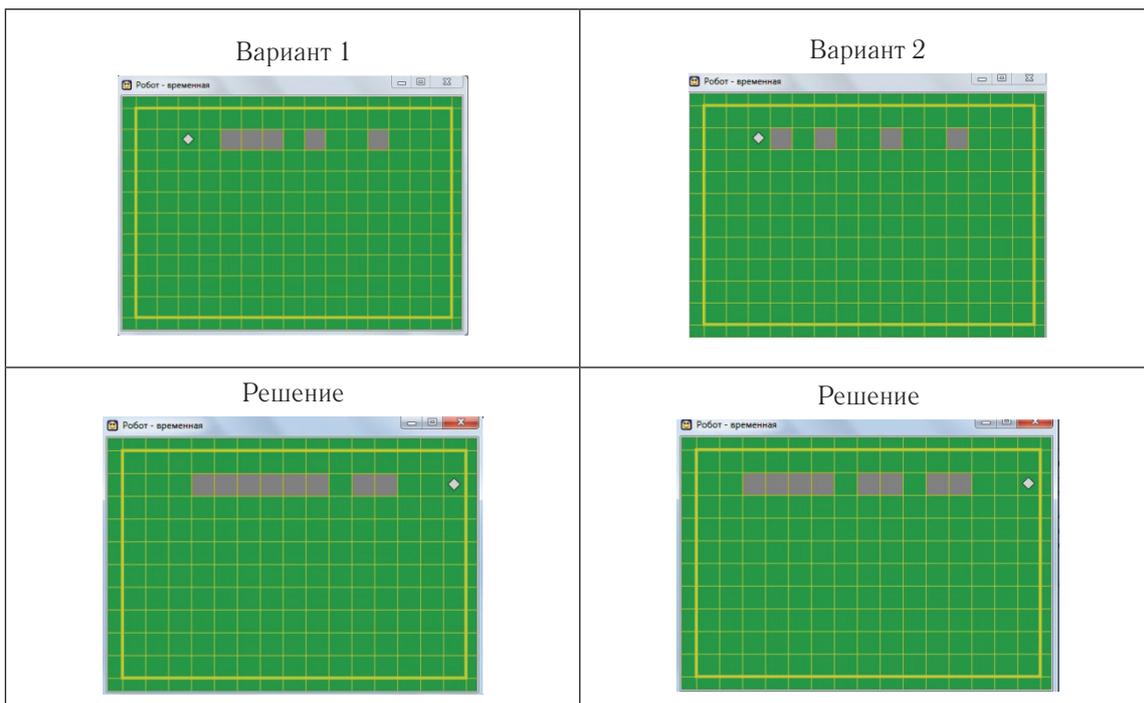
.. все

. кц

кон

Проверка понимания алгоритма и правильности алгоритма:

Как вы думаете, если любые другие клетки, правильно ли будет выполняться алгоритм? Проверьте на компьютере.



Литература:

1. «Информатика. 7–9 кл.»: Учебник для общеобразоват. учеб. заведений / А. Г. Кушниренко, Г. В. Лебедев, Я. Н. Зайдельман. — М.: Дрофа, 2001. — 336 с. <https://www.niisi.ru/kumir/books.htm>
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 кл.). 17.12.2010, № 1897; URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938>.

Организация здоровьесберегающего образовательного процесса

Мерцалова Ольга Дмитриевна, учитель начальных классов;
Хаустова Валентина Николаевна, учитель начальных классов;
Хаустова Светлана Александровна, учитель информатики
МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Школа сталкивается сегодня с серьезной проблемой сохранения высокого потенциала здоровья, обеспечения условий его развития, уменьшения действий вредных факторов на детей на всем протяжении педагогического процесса. Трудности в учебе детей, связанные с повышенными требованиями программ, их усложнением, неизбежно влекут за собой стрессы, перенапряжение нервной системы, эмоциональные перегрузки и как следствие, ухудшаю-

щееся состояние здоровья учащихся. Учитывая данное положение, актуальной становится проблема организации здоровьесберегающего образовательного процесса и создания в ученическом коллективе среды, сберегающей здоровье школьников.

Система нашей работы по здоровьесбережению предусматривает соблюдение в логической последовательности и комплексном использовании следующих этапов деятельности.

Это:

- создание гигиенических условий и психофизическая тренировка в системе педагогики оздоровления младших школьников;
- организация работы по преодолению трудностей в обучении, создание ситуации успеха для каждого обучающегося с учётом индивидуальных достижений;
- использование разнообразных инновационных технологий, методов и средств обучения, средств постоянного поощрения на основе здоровьесберегающего подхода;
- обеспечение атмосферы сотрудничества, способствующей свободе самовыражения и развития каждого обучающегося посредством применения интерактивной педагогики.

1. Создание гигиенических условий для здоровьесбережения и психофизическая тренировка в системе педагогики оздоровления школьников.

Особое место в педагогической деятельности, прежде всего, следует уделять гигиеническому фактору, от которого во многом зависит создание оптимальных условий обучения в школе, соблюдение норм СанПиНов и гигиенических критериев рациональной организации урока.

В течение последних лет успешно используется «психофизическая тренировка» в системе педагогики оздоровления младших школьников, включающая в себя общеразвивающие, специальные и некоторые виды дыхательных упражнений в целях повышения функциональных возможностей организма, работоспособности и восстановления здоровья школьников. Кратковременный отдых, сочетаемый с правильным дыханием, восстанавливают силу и работоспособность. Появляется приятное ощущение легкости. Чтобы снять мышечное напряжение и усталость, используется с детьми техника простого массажа и релаксации.

Положительные результаты приносит мини-ароматерапия: **лимон** повышает работоспособность, снижает сонливость, вызванную перенапряжением, благотворно влияет на органы зрения, **апельсин** повышает концентрацию внимания, снижает состояние страха, нервного перенапряжения, **розмарин** повышает концентрацию внимания, улучшает память, стимулирует мозговое кровообращение, укрепляет нервную систему.

2. Организация работы по преодолению трудностей в обучении, создание ситуации успеха для каждого обучающегося с учётом индивидуальных достижений.

Ученик большую часть времени в школе проводит в состоянии стресса. По мнению невропатологов, двойка, поставленная красным стержнем, эквивалентна сердечному приступу. Задача учителя — показать пути преодоления трудностей обучения. Преодолевать трудности в обучении младших школьников при индивидуальном подходе к каждому обучающемуся помогает использование психодиагностических таблиц Ануфриева А. Ф.

Так, если ребёнок не справляется с заданиями для самостоятельной работы, значит, у него по психологическим причинам наблюдается несформированность приёмов учебной деятельности, низкий уровень развития произвольности. Для решения этой проблемы используются методики «Узор», «Графический диктант». Если ребёнок испытывает трудности при решении математических задач, значит, он слабо понимает грамматические конструкции, не умеет ориентироваться на системе признаков, имеет низкий уровень интеллекта. В данном случае рекомендуются методика «Рисование по точкам» и методика «Лабиринт».

В отношении отрицательной отметки можем отметить, что работу следует направлять на становление у ребёнка способности к оценке своих знаний и умений. Так проведение рейтинговых самостоятельных работ, написание «итоговых писем учителю», введение самоконтроля и самооценки даёт позитивную динамику в совершенствовании обучения и сохраняет здоровье младших школьников.

3. Использование разнообразных инновационных технологий, методов и средств обучения, средств постоянного поощрения на основе здоровьесберегающего подхода.

Успешным и одновременно здоровым ученик может стать в условиях только той образовательной среды, которая способна обеспечить соблюдение его прав, создать ему комфортные условия для получения образования, реализует личностно-ориентированные подходы в образовании, использует технологии обучения, позволяющие сохранять здоровье учащихся.

В процессе преподавания многие педагоги придерживаются известного высказывания, что «ученик не сосуд для знаний, который нужно наполнить, а факел, который надо зажечь». Но чтобы обучающегося «зажечь», требуется его активное, осознанное отношение к информации. Достичь этого можно путём применения в педагогической деятельности приёмов и форм организации образовательного процесса, рекомендованных В. М. Лизинским, к. п. н., профессором АПК и ПРО, главным редактором журнала «Завуч». Эффективен приём разноуровневого выбора обучающимися предложенных задач по рангу и баллу сложности, приём положительной знаниевой активизации, приём использования тумбы предметной информации и т. д.

Все вышеперечисленные технологии, приёмы и формы работы сводят на нет стрессовую педагогическую практику, интенсификацию учебного процесса, несоответствие методик, форм и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников, тем самым способствуют сохранению здоровья при обучении младших школьников.

4. Обеспечение атмосферы сотрудничества посредством применения интерактивной педагогики.

В течение последних лет большое внимание уделяется созданию комфортности обучения и эмоциональному благополучию ребенка посредством внедрения в образовательный процесс специальных тренингов. Как показывают практика, дети очень любят эти минуты игры, ждут их,

способны сделать усилие над собой на уроках и переменах, чтобы приблизить и не пропустить желаемое занятие. При достойной организации занятий обучающиеся более спокойно реагируют на ситуации, возникающие в классе. В детях воспитывается толерантность, которая является необходимой основой для выстраивания любых отношений в повседневной жизни.

Влияние групповой работы на развитие коммуникативных компетенций младших школьников

Омарова Майкуль Абдуллаевна, учитель начальных классов
КГУ СОШ имени С. Каттабекова (пос. Алатау батыр, Казахстан)

В стремительно меняющемся мире школе необходимы серьезные преобразования, так как именно школой осуществляются социально-значимые функции. Ситуация, сложившаяся на сегодняшний день, такова — общество претерпевает изменения, следовательно, меняется социальный заказ, а это значит, должна меняться школа. Что значит, меняется школа? Это, прежде всего — меняемся мы, учителя, пересматриваются подходы в образовании, становятся приоритетными установки на личностное развитие без громкого и жесткого государственного заказа (типа «всестороннего и гармоничного развития личности»). Методическая тема работы школы является направляющей на использование действий взрослого во благо ребенка, так как центральное место в ее тематике отведено уроку: «Современный урок в системе личностно-ориентированного обучения и воспитания». [1] Обновленная программа содержания дает возможность пересмотреть устоявшиеся взгляды на процесс обучения. Обновление — это шаг к принятию и внедрению новой парадигмы в образовании. Не секрет, что в настоящее время существует достаточно много факторов школьного риска. Это — интенсификация учебного процесса, несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников, не всегда рациональная организация учебной деятельности, низкая функциональная грамотность педагогов и родителей в вопросах охраны и укрепления психического и физического здоровья, а также стрессовая педагогическая тактика. Все эти вопросы, как показывает практика, решаемы при умелом использовании различных педагогических технологий. Более того в работе педагога по обновленной Программе содержания образования представляется возможным решение проблем, связанных с решением жизненных проблем учащихся, индивидуализации в обучении и воспитании, адаптации образовательной среды к потребностям каждого ребенка, приобщении к культуре и творчеству. Говоря о решении жизненных проблем, нельзя оставить без внимания вопрос о развитии коммуникативных компетенций младшего школьника. В последнее время это-

Используя данную систему работы, создавая в учебном коллективе здоровьесберегающую среду, свою педагогическую деятельность в мы осуществляем в едином направлении для достижения желаемого результата — успешности учебно-воспитательного процесса без потерь здоровья школьников.

му вопросу отводится особое значение, так как имеющийся уровень коммуникативных компетенций учащихся оставляет желать лучшего в сравнении с предшествующими учениками в личной практике. Современный ребенок, живущий и воспитывающийся в среде, где доступ к ИКТ зачастую не ограничен, не имеет полноценной среды для самовыражения, у него нет достаточных навыков речевого поведения, он попросту ограничен в общении — это и составляет основную проблему в классе. Отсутствие же элементарных речевых навыков приводит не только к разногласиям в детском коллективе, но и к затруднениям при совместной работе. [2] Учащегося начальной школы необходимо обучать ориентироваться в новой среде, реагировать на слова, быстро создать команду или войти в нее, то есть быть компетентным, прежде всего в плане общения. Велика роль развития коммуникативной компетенции в результативности усвоения других школьных дисциплин, а также не вызывает сомнений тот факт, что только личность с развитыми коммуникативными возможностями сможет быть активным создателем личной жизни и жизни общества, успешным человеком, преуспевающим в разных областях. На мой взгляд, имеются все предпосылки для развития и совершенствования коммуникативных компетенций в групповой работе, так как групповая работа — это та модель для общения и взаимодействия, где каждый ее член может проявить себя в разных качествах: от пассивного слушателя до лидера. Это та образовательная среда, где роль учителя воспринимается как тренера-наставника, а значит, давление и стрессовая ситуация, имеющая место в среде младших школьников, сводится к минимуму. Конечно, работа в группах и формированию коммуникативных компетенций существенно меняют привычные формы организации урока и требуют новых теоретических знаний и качественно новых форм, методов, приемов, направленных, прежде всего на общение, умение распределять время и роли, критически мыслить, а также совместно добывать знания. Поэтому виды работы на уроках принципиально отличались от тех видов работы, которыми пользовалась ранее, считая их до-

статочны успешными. Уроки литературного чтения в начальной школе дают почти все возможности для развития коммуникативных навыков как устной, так и письменной речи. Развитие этих навыков возможно и на уроках других дисциплин: русского языка, риторики, познания мира, самопознания, осуществления межпредметных связей.

Проводимые уроки были направлены на то, чтобы ребенок «прожил» те ситуации, в которых оказывался герой. Им предлагались для анализа жизненных ситуаций вопросы низкого и высокого порядка, в которых необходимо было вступать в диалогические споры, выступать с монологами, вести повествование от лица предмета, менять сказочную развязку, т. е. придумать другое окончание сказки, а главное, анализировать поступки и давать им свои субъективные оценки. Уметь видеть проблему в том или ином поступке, предлагать пути разрешения для нее, формулировать собственные вопросы — все это способствовало вовлечению в работу всех членов группы.

Изучая теоретический материал, по данной проблеме, пришла к выводу, о том, что не следует пренебрегать и психологическими аспектами данного вопроса и любой тип беседы и общения необходимо выстраивать, исходя из следующих правил:

- Озвучивание ребенком только понятных ему мыслей.
- Понимание. Взаимопонимание между собеседниками.
- Конкретика. Недопустимость многозначности смыслов.
- Невербальное общение.

В настоящее время проблемой данного вопроса занимаются многие исследователи: психологи, коуч-тренеры, учителя-практики. Так, по мнению П. Я. Гальперина, в основе формирования коммуникативной компетенции положен деятельностный подход, так как он обеспечивает самостоятельную творческую деятельность каждого ученика. [3] Таким образом, на первом этапе предполагается совместная учебно-познавательная деятельность (этап вызова) в сотрудничестве с учителем-наставником, на втором этапе — самостоятельная в группе. Здесь речь идет о «зоне ближайшего развития», которую необходимо учитывать при формировании коммуникативной компетенции. Британские ученые относят к ключевым компетенциям: коммуникативную компетентность, умение решать реальные задачи, умение сотрудничать, способность к самообучению. Формирование и развитие коммуникативных компетенций можно увидеть в преломлении трудов гуманистической психологии А. Маслоу и К. Роджерса, которые рассматривают личность ученика как высшую ценность, способную развивать свои природные ресурсы. [4] Ими же предложены иные принципы обучения, которые помогают выстроить обучение в атмосфере «свободы учения». Организация работы в группах разного состава на уроке отвечает принципам гуманистической психологии, отводя учителю роль консультанта, тренера, осуществляющего «развивающую помощь». Такой подход полностью реализуется

в групповой работе. Классу было предложено разделиться на 5–6 групп. На первых двух уроках работа была организована в пяти группах, на двух последующих в шести. Это было обусловлено тем, что в ходе наблюдения за работой в группах, оказалось, что некоторые учащиеся недостаточно включены в процесс групповой работы. Учащиеся, имеющие большую степень выраженности лидерских качеств, вытесняют на второй план детей с более низкой мотивацией к процессу обучения и личными качествами интроверта. А также количественный состав группы менялся в связи с развитием тематики раздела. Этапы уроков планировались и разрабатывались с учетом содержания Программы, направленным на формирование коммуникативных компетенций при работе в группах. Для этого были разработаны специальные задания, направленные на самореализацию внутреннего потенциала каждого учащегося с учетом межличностного взаимодействия, возможностью быть активным участником в решении той или иной проблемы, вопроса. Информация подавалась, с учетом воздействия на все каналы восприятия, не в готовом виде, а в виде вопроса, предполагающего свое видение проблемы, поиск своего варианта ее решения и самостоятельно сделанных выводов, оценок, суждений. Такой подход к разработке заданий для работы в группах принципиально отличается от тех аспектов, которые использовались ранее в подборе заданий, ситуаций, вопросов для анализа художественного произведения.

Широкое развитие в групповой работе получила кулуарная беседа, она же стала информационным полем для наблюдения. В подтверждение доказательства Мерсе-ра: «Взаимодействие со сверстниками играет для учащегося важную роль в обучении. Когда учащиеся работают в парах или группах, они взаимодействуют более «равноправно», нежели в беседах по типу учитель-ученик, и поэтому имеют различные возможности для развития обоснованных аргументов и описания наблюдаемых явлений». [5] Работая в группе, учащиеся очень точно могут распределить роли, объективно оценивая коммуникативные возможности каждого. Возможность презентации результатов работы в группе, в паре дает почувствовать себя увереннее, каждый отвечающий ребенок может рассчитывать на поддержку своих одноклассников, дети учатся договариваться между собой, приобщаются к жизни в социуме, что немало важно для их жизни в будущем. Особенно информативен был этап рефлексии, на котором каждый учащийся имел возможность для письменного самовыражения, что и преследовалось тематикой вопроса исследования, ведь возможность дать оценку своей деятельности, выразить свое отношение к ней, поделиться своими впечатлениями от пережитого на уроке, не представляется возможным в рамках традиционного урока классно-урочной системы. Самым важным считаю, что данная форма работы позволяет создавать условия для обеспечения собственной учебной деятельности, учета и развития индивидуальных особенностей каждого ребенка его коммуникативных возможностей, же-

лания жить, работать в детском социуме, адаптироваться в новой среде, быть ее активным участником со своим мировосприятием и осознанием своей значимости. Результаты исследования позволяют также утверждать, что данная форма работы — групповая, обеспечивают большую эффективность обучения, способствует мотивации к обучению, развитию интересов, склонностей, способностей. Полученные данные позволяют говорить, на мой взгляд, о необходимости внедрения данной работы.

Психика человека, а тем более ребенка, всегда имеет отклик на новизну. Хочется еще раз вернуться к вопросу «А всегда ли мы строим уроки с учетом создания коммуникативной среды?». Отвечая на поставленный вопрос, хочется сказать следующее. Собственный практический опыт убеждает в том, что лишь только при актуализации всех каналов восприятия, отборе необходимой информации, умении принимать мнение «Другого», осмыслении неповторимости каждого из нас, осознании многообразия проявлений мира можно создать условия для успешного взаимодействия всех участников группы. Это необходимо делать с целью развития внутренних и внешних ресурсов, формирующих все речевые коммуникации ребенка младшего школьного возраста. А это представляется возможным лишь в коммуникативной среде, т. е. в группе.

Исходя из наблюдений за учащимися, работающими в группах, сформировалось твердое убеждение, что любой коммуникативный метод, используемый на уроке должен учитывать 4 ступени речевой теории:

- ситуативную;

- мотивационную;
- восприятие речи собеседником;
- обратную связь.

Только при наличии и взаимодействии этих четырех ступеней можно достичь эффективного общения, такого, в котором коммуникабельные дети помогают развитию коммуникабельности в других, возможном только в общении. Таким образом, создание коммуникативной среды на уроке является сегодня одной из эффективных форм для формирования и развития коммуникативных компетенций младшего школьника, так как условия работы, создаваемые в такой образовательной среде, приближены к естественным условиям. В такой среде у каждого учащегося есть естественная потребность проявить свои коммуникативные данные, исходя из речевой ситуации, одновременно дети учатся ориентироваться в ней, т. е. ясно представляют себе собеседника, условия речи и задачи, а главное, у них возникает потребность в общении.

Считаю, что результатом моей работы могут стать выпускники начальной школы, обучающиеся в условиях коммуникативной среды, которые смогут высказывать и доказывать свою точку зрения, уважительно относиться к мнению других, готовые к продолжению обучения в среднем звене школы и к самостоятельной учебной деятельности. Для этой цели намечен план перспективного развития по данному вопросу, а именно изучения приема группового чтения, группового диктанта, написания эссе на этапе рефлексии и групповой работы над проектом.

Литература:

1. Выготский Л. С.. Педагогическая психология/ под редакцией В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 2009.
2. Руководство для учителя. Второй (основной) уровень. Издание третье. 2014.
3. Г. А. Цукерман. Статья. Поведение младших школьников в коллективной учебной работе. 1983.
4. Коммуникативная педагогика: от «школы знания» к «школе понимания»: материалы научно-практической конференции, 28–29 марта.

Проблема единства в понимании духовно-нравственного воспитания в педагогических коллективах и родительской среды

Павлова Екатерина Спасова, учитель английского языка первой квалификационной категории;
Иванова Екатерина Николаевна, учитель английского языка;
Агаркова Юлия Сергеевна, учитель начальных классов первой квалификационной категории;
Кривохижа Юлия Александровна, учитель начальных классов первой квалификационной категории
МБОУ г. Старого Оскола «Основная общеобразовательная школа № 17» (Белгородская обл.)

Единство и традиция как сила, передающая ценности и культурный код нации, являются неперенным условием того, чтобы общество в любой исторический период сохраняло свою целостность и единство.

Самое опасное в нынешнем состоянии общества — усиливающееся ощущение духовной пустоты, бессмы-

сленности, бесперспективности, временности и бренности всего происходящего. Социализация современного общества — это своеобразная социализация, которая не учит, но научает существовать на базе пустоты; настоящее не имеющее достойного будущего, обособленное, в замкнутом пространстве, не имеющее выхода.

Таким образом, на лицо виден дефект социализации молодого поколения.

Социализация — это процесс усвоения личностью образцов поведения, ценностей и норм, принятых в обществе, в конкретных социальных общностях. Каждый человек, особенно в детстве, отрочестве и юности, является объектом социализации. Структурные группы или окружения, в которых протекают важнейшие процессы социализации, называются *агентами социализации*:

- агентом первичной социализации для ребенка является семья, первым коллективом, где происходит его развитие, закладываются основы будущей личности,
- детский сад, школа, церковь, вуз, армия — агенты вторичной социализации.

В момент первичной социализации, родители осуществляют процесс опеки и ухода за ребенком, приобщают его к социальной жизни, поведение родителей является наглядным примером того, как надо вести себя в различных ситуациях. Некоторые родители не хотят, иные не могут в силу педагогической безграмотности, другие не придают должного значения процессу семейного воспитания. Следовательно, каждая семья обладает только ей присущим воспитательным потенциалом.

Далее значительный объем информации о мире, материальных и духовных ценностях, нормах и правилах поведения в обществе передают педагоги в образовательных учреждениях. Местом общения становится школа, где дети испытывают дружбу, первую влюбленность и вражду. Происходит адаптация и для становления подростка, необходимо создать условия, которые бы обеспечивали его социализацию во всех сферах общественного бытия, развитие творческого потенциала, формирование способностей и соответствующее физическое развитие. В процессе социализации личности, на этапе подготовки к трудовой деятельности, осуществляемой, прежде всего в процессе образования и воспитания, формируются профессионально-значимые качества и социально-нравственные установки и ценности молодого человека, социально-психологические качества его личности.

Взаимодействие с подростками в процессе социализации должно:

- основываться на принципах духовно-нравственного воспитания агентами первичной и вторичной социализации совместно (такая работа будет успешной при условии, что будет проводиться как со стороны педагогического коллектива, так и в родительской среде, и только тогда совместными усилиями будет достигнут необходимый результат.
- представляться целенаправленно и на всех ступенях образования.

Большое социализирующее воздействие на подростка оказывают: группы сверстников, всевозможные неформальные молодежные организации, средства массовой информации и электронной коммуникации, ведущие разрушительно для личности пропаганду, становятся причиной

снижения критериев нравственности, угрожают психологическому здоровью молодого поколения.

В настоящее время можно выделить следующие источники проблем в социализации подростков:

- противоречие между расцветом интеллектуальных и физических сил и жестким лимитом времени, экономических возможностей для удовлетворения возросших потребностей;

- недооценка жизни приводит к возникновению пессимистических настроений;

- неумение общаться, процветает словесная агрессия;

- замена нравственных ценностей и трудность адаптации к условиям современной жизни без веры к стремлению найти «свои» идеалы как нечто отличное и противоположное ценностям старшего поколения, в итоге — абстрактные идеалы и жизненные планы, падение нравов, эгоцентризм и сознание своей собственной исключительности;

- желание самим сделать свой выбор, но ответственность за него не нести; Сегодня многие подростки не в состоянии признать свои ошибки, при необходимости извиниться.

- неправильное воспитание или ошибочный стиль семейного воспитания, наличие семейной разобщенности. Нерадостны будут плоды такого воспитания, когда семейные ценности подвергаются крушению и молодежь делается своенравной, дерзкой, гордой, расточительной, беспечной, в семьях происходит нарушение порядка, царит непослушание, дети спорят о правах с родителями и выходят из естественных условий своей жизни. Разделившаяся в понимании семья не способна сохранить единство, и целое распадается на части. Семейные смуты сказываются на обществе: из-за них подавляется чувство чести и правоты, теряется доверие, начинаются раздоры и тяжбы, происходит упадок деятельности, слабеют промышленные силы народа, умножается бедность и приходят в расстройство дела общественные. Непросто сохранить единство семьи, страны и надежной основой в первую очередь должна быть духовная и нравственная общность живущих в стране людей, общность ценностей. В настоящее время разрушаются все опоры нравственности, а отличительными чертами подрастающего поколения являются: холодность и небрежение в делах веры и благочестия, пристрастие к развлечениям, различного рода гаджетам, алчность, видны порывы властолюбия и вместе с тем двуличность в обращении и безразличии в отношениях. Необходимо способствовать успешной социализации современной молодежи, соответствующей целям общественного развития, имеющей позитивно направленный вектор, создать условия и обеспечить социализацию во всех сферах общественного бытия, а также:

- ориентировать на соответствующее нравственное, психическое и физическое развитие; дать возможность подросткам взглянуть на себя как бы со стороны, примерить к своему поведению эталоны и нормы, внести некоторые коррективы в свои представления о себе и своём поведе-

нии в процессе общения. Но можно ли ручаться за юный возраст, всегда беспечный, рассеянный и больше склонный к вольности? Нужно помочь сохранить всю твердость характера, все благородство души и все благоразумие, чтобы удержаться в своем положении. Следует подвязывать свинец, а не крылья, иначе они вырвутся, взвоятся и улетят.

— вместе решать проблемы социализации, не только в рамках Министерства образования совместно с Институтом семьи взять курс на духовное возрождение нации, повышение ответственности и самостоятельности молодежи. Для этого необходимо перенять из различных исторических периодов нашей страны все по-настоящему значимое и ценное, такой синтез, который можно описать формулой «вера — справедливость — солидарность — достоинство — державность». Именно такое государство создаст оптимальные возможности для необходимой духовной жизни граждан нашей страны, благосостояния общества, для передачи духовного наследия наших предков современной молодежи и будущим поколениям. Следует всегда помнить, что без существования русского народа и без Православия наша отечественная культура не могла появиться на свет и не имеет перспектив в будущем [1].

Итак, в рамках нравственного воспитания необходимо учить детей:

- прогнозировать результат своих поступков,
- учить анализировать прожитый день с точки зрения его полезности,
- давать навык совершенствования своего характера,
- учить терпению, послушанию, уважению старших,
- умению правильно общаться, говорить «нет», различая добро и зло,
- общаться по вопросам смысла жизни, свободы и внутренней цензуры зрительной информации,
- развивать позитивное мышление,
- учить критическому мышлению,
- работе с состояниями уныния, лени и склонностями ко лжи.

Семья и педагоги должны совместно предпринять немалые усилия и не дать сбиться детям с достойного пути, сохранить единство нашей страны, нашего народа, хранить базовые и объединяющие нас ценности классической русской культуры и укреплять её духовный первоисточник — православную веру. Что же можем сделать мы, чтобы подняться к духовным высотам? Если в наше время, Закон Божий и другие духовные и нравственные предметы изучаются детьми поверхностно и лишь постольку, поскольку это входит в расчеты светские, не осуществляются ими в жизни. Изначально воспитание идет из семьи, с самого раннего возраста, по мере взросления, многое дозволено и не за-

прещается, не ограничивается, например, когда Церковь заповедует пост, им разрешают вкушать любую пищу, или, когда Церковь призывает на молитву, они или предаются сну, или занимаются, чем не должно, или бывают там, где не следует. Современные школьники, многие не получившие при воспитании ни религиозного настроения, ни навыка к трудам, к чему могут быть способны имея одни свои непригодные для семьи и общества привычки? При этом нужно работать не только с богатыми и благополучными юношами и девушками, проживающих в мегаполисах и ориентированных на карьеру и успех, также нужно искать методы взаимодействия с так называемой «уличной» молодежью, с теми, кто отличается юношеским максимализмом, кто тяготеет к сплоченным подростковым сообществам [2].

Также можно увидеть резкую противоположность между детьми высшего и низшего круга. Изысканное и угодливое воспитание выводит детей из нормального состояния, развивает в них начала физического разрушения, делает их раздражительными, своенравными, заносчивыми и прихотливыми, тогда как богатые средства воспитания должны противодействовать растлению человеческой природы — сглаживать, по возможности, её недостатки, отсекают дурные привычки и наклонности, смягчать суровость, укрощать страсти, облагораживать нравы и чувства, пробуждать и раскрывать силы духа настолько, насколько они требуются для христианской деятельности.

В итоге, с какими странностями современная молодежь развивается в семействе, с такими же вступит и в общество. Не напитанные с раннего детства духом христианским, дети не обладают христианским воспитанием и благочестием, и не понимают, что же такое есть духовно-нравственные ценности. Мы должны взять из различных исторических периодов все по-настоящему значимое и ценное. Главным предметом обучения детей в семье должно составлять — благочестие, от которого проистекают все блага временные и вечные, подавлять в них склонность к своеволию, внушать, что нужно любить родителей и повиноваться им и предрержащей власти, внушать уважение к старшим, учителям и готовить их к трудам, сообразным их состоянию и семейным обязанностям. А главное, в современной молодежи мало истинной любви, её признаком является готовность к самопожертвованию, не возмутиться, не сорваться, а сделать все для своей семьи, для ближнего, ущемить свои интересы способны немногие современные школьники, а в будущем из таких мелочей и будет состоять их семейная жизнь, где уже они будут выступать в роли агентов первичной социализации, для своих детей, влиять совместно с педагогами на формирующиеся у них нормы и ценности.

Литература:

1. Патриарх Кирилл: Без православия наша отечественная культура не могла появиться на свет и не имеет перспектив в будущем. // Сайт Издательства «pravmir.ru». [Электронный ресурс] URL: <http://www.pravmir.ru/patriarkh-kirill-bez-pravoslaviya-nasha-otechestvennaya-kultura-ne-mogla-poyavitsya-na-svet-i-ne-imeet-perspektiv-v-budushhem/>

2. Слово Святейшего Патриарха Кирилла на открытии XVIII Всемирного // Сайт Издательства «patriarchia.ru». [Электронный ресурс] URL: <http://www.pravmir.ru/patriarchia.ru/db/text/3367103.html>

Художественно-эстетическое развитие младших школьников на уроках литературного чтения

Симонова Полина Сергеевна, магистрант
Московский педагогический государственный университет

В основе педагогики лежит положение о том, что всякое обучение должно быть развивающим и воспитывающим. Именно гуманитарные предметы являются главными в формировании идеалов, нравственных представлений, эстетической культуры. Общеизвестно, что ценность человека для общества во многом определяется тем, насколько сформировано у него отношение к действительности. Это отношение складывается под влиянием гуманитарных дисциплин и, в первую очередь, искусства. Литературное чтение — это искусство слова, а любой вид искусства передает опыт человечества от одного поколения к другому.

Термин «эстетика» происходит от греческого языка и несет в себе определение «воспринимаемый чувством». Некоторые философы, такие как Д. Дидро, Н. Г. Чернышевский, считали, что объектом эстетики, как науки, является прекрасное. Эта категория и легла в основу системы художественно-эстетического развития. Д. Б. Лихачев определил, что художественно-эстетическое развитие — это «целенаправленный процесс формирования творческой личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное и создавать художественные ценности». Такое определение имеет отношение к зрелой личности. Однако и дети младшего школьного возраста способны реагировать на прекрасное в окружающей обстановке. Российский педагог Т. С. Комарова говорит о том, что художественно-эстетическое развитие младших школьников представляет собой взаимодействие учителя с учеником через общение с искусством, природой и всем чувственным миром, что ведет к формированию нравственных идеалов у младших школьников. Существует множество определений понятия «художественно-эстетическое развитие», но, рассмотрев лишь некоторые из них, можно выделить основные положения, говорящие о его сущности:

1. Художественно-эстетическое развитие — это процесс целенаправленного воздействия.

2. Художественно-эстетическое развитие формирует способность воспринимать и видеть красоту в искусстве и жизни, оценивать ее.

3. Художественно-эстетическое развитие способствует формированию эстетических вкусов и нравственных идеалов личности.

В нашей статье мы будем рассматривать возможность художественно-эстетического развития младших школьников на уроках литературного чтения.

Художественно-эстетическое развитие ребенка невозможно без формирования навыков речевого общения, способности логично отвечать на вопросы и рассуждать на предложенные темы. Этические чувства, доброжелательность и эмоционально-нравственная отзывчивость, понимание и сопереживание чувствам других людей — это показатель эстетически воспитанной личности младшего школьника, который возможно достигнуть при грамотном ведении уроков литературного чтения в младших классах. Проводя исследование на базе общеобразовательной школы г. Москвы, мы дали теоретическое обоснование данному вопросу, а также провели экспериментальную проверку комплекса педагогических условий и средств, направленных на успешное художественно-эстетическое развитие младших школьников на уроках литературного чтения. Объектом исследования выступило художественно-эстетическое развитие как общий социально-культурный феномен и его проявление в современном обществе. Предметом исследования являлись педагогические условия, методы и средства, способствующие эффективному формированию культурно-эстетических качеств личности младшего школьника на уроках литературного чтения. Путем разработки и апробации комплекса методов и средств, среди которых — беседа, наблюдение, анализ данных независимой экспертной оценки, а также организация дополнительных мероприятий, включенных в учебный процесс, нам удалось повысить показатели художественно-эстетического развития младших школьников на уроках литературного чтения. Список упомянутых выше мероприятий составили:

- экскурсия в библиотеку,
- творческая встреча с детским писателем С. А. Седовым, посвященная смыслу чтения,
- создание видео обращения мамам, приуроченное ко Дню матери, о их красоте и месте в жизни детей;
- знакомство с иллюстратором детских книг С. В. Никонюк,
- создание стихотворения в честь Дня защитника Отечества;
- создание стихотворения в честь Международного женского Дня,
- создание книги о роли чтения.

Изучив особенности художественно-эстетического развития в младшем школьном возрасте, мы отмети-

ли, что существенные нравственно-эстетические качества личности закладываются в раннем периоде детства и сохраняются в более или менее неизменном виде на всю жизнь. Школа, а, вместе с ней, — учителя, являются неотъемлемой и важной частью художественно-эстетического развития, так как в этом возрасте ребенок видит в них авторитет. Так как формирующиеся художественно-эстетические идеалы в процессе своего развития могут претерпевать изменения, следует учитывать, что содержательные идеальные представления об обществе, о человеке, отношениях между людьми должны быть устойчивыми на каждом этапе постепенного взросления младшего школьника. В младшем школьном возрасте сильные эмоциональные переживания надолго сохраняются в памяти, нередко превращаются в мотивы и стимулы поведения, что существенно облегчает процесс выработки убеждений, навыков и привычек поведения. Приступая к анализу педагогических условий развития и формирования эстетических качеств личности младшего школьника на уроках литературного чтения, мы организовали самостоятельное исследование, в котором изучили когнитивный, эмоционально-побудительный и деятельностно-поведенческий показатель уровня художественно-эстетического развития учащихся начальных классов. Исследование показало, что при первом измерении уровня художественно-эстетического развития в классе показатели эмоционально-побудительного компонента были выражены лучше, чем когнитивный и деятельностно-поведенческий. Эмоциональная восприимчивость свойственна детям младшего школьного возраста, что дает нам высокую оценку эмоционально-побудительного компонента, в то время, как критерии когнитивной компоненты художественно-эстетического развития могут быть низкими в связи с недавним приходом детей в школу, а также началом их знакомства с предметом.

Путем разработки и апробации комплекса методов и средств, среди которых — беседа, наблюдение, анализ данных независимой экспертной оценки, а также организация дополнительных мероприятий, включенных в учебный процесс, нам удалось повысить показатели художественно-эстетического развития младших школьников на уроках литературного чтения. Исследование показало, что познавательный интерес к литературному чтению школьников возрос, а наличие интереса — это первое из условий успешного воспитания. Кроме самих произведений литературного чтения, стремление создавать и наблюдать красоту вокруг себя обладает большим эмоциональным потенциалом, будь то литературное или художественное произведение. Именно сила эмоционального воздействия является путем проникновения в детское сознание, и средством формирования развитой в художественно-эстетическом направлении личности. Действительно, намеченный план мероприятий, используемый в нашем учебно-воспитательном процессе, оказался эф-

фективным средством художественно-эстетического развития младших школьников. Таким образом, средства и формы художественно-эстетического развития оказались весьма разнообразными, начиная от навыка чтения и заканчивая созданием собственной книги. Искусство слова и его красота являются наиболее ярким показателем развития младшего школьника, и поэтому играет ведущую роль в художественно-эстетическом развитии на уроках литературного чтения. Хотелось бы отметить, что для обеспечения художественно-эстетического развития мы познакомили детей с элементарными эстетическими понятиями, на которые они могли опереться в дальнейшем при формировании собственной эстетической оценки значимых предметов и явлений. Более того, мы были заинтересованы в получении детьми знания о природе, самом себе, о мире художественных ценностей, и поэтому в течение всего учебного процесса проводили и посещали уроки по другим предметам. Для использования дидактических средств, соответствующих возрасту и этапам формирования эстетической культуры младших школьников, нам помогла имеющаяся рабочая программа к урокам литературного чтения УМК «Перспектива». Более того, для постепенного повышения уровня художественно-эстетического развития нами были отобраны произведения разного жанра. Это помогало детям в формировании умения мыслить аналитически, а не поверхностно. При знакомстве с «прекрасным» на уроках литературного чтения, мы научили детей любоваться красотой слов, умением авторов излагать мысли в стихотворной форме, а также анализировать и рассуждать о смысле прочитанной в учебнике пословицы или поговорки и подводить итоги о прочитанном. Творческая деятельность, направленная на овладение эстетическими знаниями, навыками культурного поведения, общения и взаимодействия друг с другом была организована путем проведения вышеуказанных мероприятий, а также непосредственного включения творческого труда на уроках литературного чтения. Поставленная перед нами цель, заключающаяся в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке комплекса педагогических условий и средств, направленных на успешное художественно-эстетическое развитие младших школьников на уроках литературного чтения, была достигнута.

Стоит помнить о главном: будущее страны — это сегодняшние школьники. Их завтрашний уровень художественно-эстетического развития закладывается уже сейчас. Поэтому особо актуальным представляется поиск возможных форм художественно-эстетического развития на уроках литературного чтения с учетом потребностей современного российского общества (реализация основных целей образования, запрос общества и родителей) и возрастных, психологических и физиологических особенностей младших школьников, а также их интересов при выборе книги для самостоятельного чтения.

Литература:

1. Андропова Е. М. Метод проекта как средство формирования культуры работы с книгой у младших школьников // Творческое чтение в системе литературного образования (художественное образование и эстетическое воспитание в профильной школе): сб. науч. тр. / Учреждение Рос. акад. образования «Институт художеств. образования»; [сост. Э. И. Иванова и др.]. М.: ИХО РАО, 2011.
2. Аникин В. П. Русское устное народное творчество. — М.: Высшая школа, 2001.
3. Ахметова С. М., Латыпова Е. А. Развитие нравственных качеств у младших школьников на уроках литературного чтения. Троицк, 2010.
4. Богданова О. С., Петрова В. И. Методика воспитательной работы в начальных классах. — М.: Просвещение, 1986.
5. Болдырев Н. И. Нравственное воспитание школьников. Вопросы теории. — М.: Педагогика, 1979.
6. Герцен А. И., Огарев Н. П. О воспитании и образовании. — М.: Академия, 2000.
7. Лихачев Б. Т. Педагогика, курс лекций. — М.: Юрайт, 2000. — 607 с.
8. Лихачев Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников. — М.: Просвещение, 1985.
9. Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей. — М., 1935.
10. Руковицын М. М. О народности литературы и искусства. — М.: Художественная литература, 1990.
11. Рыбин В. А. Нравственно — гуманистическая педагогика Нового времени. 1 ч. — М.: Логос, 2006.
12. Сухомлинский В. А. О воспитании. — Спб.: Политиздат, 1975.
13. Сухомлинский В. А. Письма к сыну. — М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1997. — 224 с.

Формирование финансовой грамотности в рамках реализации образовательного проекта «ТЕМП»

Смирнова Наталья Владимировна, учитель математики высшей категории
МАОУ «Гимназия № 100 г. Челябинска»

В современных условиях образование рассматривается как социокультурный процесс, в котором происходят формирование мировоззрения и выработка жизненной позиции личности, ценностные трансформации, развиваются способы деятельности, способствующие становлению системы жизненных ориентаций детей, определяются профессиональные и социальные перспективы личностного развития. Среди масштабных социально-экономических проблем, требующих нового осмысления находятся проблемы развития естественно-математического, технологического образования и трудового воспитания с целью достижения конкурентного уровня качества естественно-математического, технологического образования и развития трудового воспитания в образовательных организациях города Челябинска, посредством развития ценностной ориентации обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями на рабочие и инженерные профессии, рационального использования социально-педагогических, информационных и технико-технологических возможностей обладающих соответствующими ресурсами организаций и предприятий образовательной, производственной и социокультурной сферы, средств массовой информации, родителей и других заинтересованных лиц и структур. Сегодня образование призвано удовлетворить запросы всех потребителей образовательных услуг. Особое

значение развитию естественно-математического, технологического образования и трудового воспитания, популяризации технического образования, повышению престижа рабочих и инженерных профессий предопределяется федеральными требованиями, региональными требованиями, требованиями характерной особенностью запросов промышленного сектора экономики города Челябинска, возрастающей потребностью промышленных предприятий, бизнес структур и организаций города в высококвалифицированных работниках для замещения вакантных высокопроизводительных рабочих и инженерных мест. Современный рынок труда города нуждается в кадрах высокой квалификации, обладающих прочными знаниями, развитыми умениями и навыками, подготовкой в области компьютерных технологий. [2]

Исследованию проблем социальной функции базового курса математики на старшей ступени обучения, с формированием у школьников убежденности в значимости и ответственности получаемых знаний, посвящены исследования многих педагогов, психологов и методистов. Содержательная и методологическая линии школьного курса математики с профессиональной составляющей образования осуществляется за счет его прикладной направленности.

Изучение математики предполагает запоминание и воспроизведение, а так же узнавание, понимание и анализ фак-

тов. Даже выполнение рутинных преобразований опосредованно способствует воспитанию таких качеств личности как собранность и систематичность. Именно процесс обучения математике формирует у учащихся рационалистический стиль мышления.

Математическое образование необходимо для интеллектуального здоровья так же, как заниматься физкультурой — для здоровья телесного. Большая работа проводится по развитию в процессе изучения математики таких качеств как критичность, алгоритмичность, экономичность и т. д. Школьная математика должна содержать две отрасли современной математики: теоретическую и прикладную. Прикладная — тот раздел математики, в котором происходит применение теоретической математики в практических ситуациях. В школьном курсе математики при решении таких задач естественным этапом является математическое моделирование реальных процессов.

Общие цели математического образования включают умение видеть математические закономерности в повседневной практике и использовать их на основе математического моделирования, освоение математической терминологии как слов родного языка и математической символики как фрагмента общемирового искусственного языка, играющего существенную роль в процессе коммуникации и необходимого в настоящее время каждому образованному человеку. В федеральном компоненте образовательных стандартов основного общего образования определено, что изучение математики в основной школе, в первую очередь, направлено на овладение системой математических знаний и умений, необходимых для применения в практической деятельности, изучения смежных дисциплин и продолжения образования [3].

Это значит, что необходимо обеспечить прикладную направленность обучения математике, ориентировать ее содержание и методы преподавания на применение в смежных науках и технике, в быту. Однако, для современной школы характерна слабая практическая направленность обучения математике.

Ядро школьной математики остается неизменным в течение нескольких лет и складывается впечатление, что проблема прикладной направленности, однажды решенная, в дальнейшем может не рассматриваться. Например, задачи на движение, работу, проценты, вычисление площадей были и традиционно присутствуют в школьной математике. Однако, это не решает проблему прикладной направленности обучения, поскольку ее постановка в современных условиях должна учитывать следующее:

- во все усложняющейся действительности появляются новые виды и области технической и научной деятельности, требующие изучения возможностей применения в них математических методов;
- совершенствование математического аппарата и вычислительной техники также требует пересмотра применения математики и несение соответствующих изменений в школьную математику;

— развитие математической науки, связанное с исследованием ее основ и структуры, меняет ее логику и стиль изложения, что может, а зачастую и должно, находить отражение в школьной математике.

Сегодня математика проникает во все сферы деятельности человека. Трудно назвать хотя бы один раздел науки или какую-либо профессиональную область, где не присутствовала бы математика или ее методы. Поэтому необходимость математического образования для успешного формирования личности не вызывает сомнений. Важной частью общей культуры является широкий набор знаний, которые человек активно использует в быту и в профессиональной деятельности на протяжении всей жизни.

Еще с древних времен математику и экономику объединила необходимость, важная для выживания. Людям той далекой эпохи требовалось подсчитывать, сколько пищи нужно для семьи и клана, а когда запасов оказывалось больше, чем необходимо для жизни, требовалось правильно подсчитать излишки, чтобы затем обменять их у соседних племен на другие товары. Сложность расчетов была связана с доступными средствами для вычислений: изначально счет велся парами, затем — при помощи пальцев рук, а позднее для выполнения сложения, вычитания, умножения и деления были придуманы цифры и алгоритмы письменных расчетов. Развитие счета подтолкнула торговля, которая с течением времени также менялась и совершенствовалась.

В политической экономике XIX века зародилась математическая школа, представителями которой были Л. Вальрас, О. Курно, А. Маршалл и другие. Они одни из первых, кто попытался пользоваться математическим аппаратом в изучении механизма функционирования рынка. Следом, за этими выдающимися экономистами, математические методы начинают использовать и русские ученые — экономисты, такие как В. И. Дмитриев, И. П. Кондратьев, Е. Слуцкий.

В экономике как науке математика применяется достаточно недавно, а именно с того времени, когда великий экономист Франсуа Кене изобрел и первоиздал свои экономические таблицы. Это первый опыт описания количественного процесса воспроизведения социального продукта как единого целого. Впоследствии Адам Смит предложил классическую макроэкономическую модель социального воспроизведения. Карл Маркс, в принадлежавших ему работах, достаточно масштабно использовал математический аппарат.

При возникновении государственного планирования в 1920-е гг. вопрос использования математического аппарата в экономике становится предметом острейших споров. Тем не менее, начиная с 1940-х по 1960-е гг. тема применения математики в экономике России почти не рассматривалась. Имеющиеся на тот момент времени математические методы регулирования планово-экономических задач в действительности не использовались. В середине 40-х гг. XX столетия в развитых зарубежных странах начинается

молниеносный процесс внедрения математики в экономику, как в сферу научных исследований, так и в отрасль управления бизнесом. В СССР к использованию математического аппарата возвращаются только в конце 50-х годов XX века [1].

Международные исследования уровня образования показали, что учащиеся хуже всего справляются с задачами, в которых требуется математизировать предложенную жизненную ситуацию, то есть выделить в ситуации проблему, которая решается средствами математики, разработать соответствующую ей модель, а затем размышлять над ее решением.

Одной из главных причин отсутствия соответствующих умений является тот факт, что, как правило, учащихся знакомят в школе с математическими фактами и алгоритмами, а далее на некотором наборе задач отрабатывают умения и навыки в применении изложенной темы. Но учащиеся зачастую не представляют, в какой области науки можно применить полученные знания и умения.

Отсюда возникает представление о математике как сложной и жизненно неприменимой науке, исчезает заинтересованность в дальнейшем изучении. Умение применить математические знания для решения жизненных проблем не может появиться само собой. Этим умениям необходимо обучать целенаправленно.

Изучение проблемы развития финансового образования и повышения финансовой грамотности населения показало, что Россия, как и многие зарубежные государства, начала этот процесс с отдельных инициатив общественных и коммерческих структур. Однако уже на данном этапе остро ощущается необходимость как контроля над ним, так и координации усилий всех заинтересованных организаций и ведомств. Финансовая грамотность воспитывается в те-

чение продолжительного периода времени на основе принципа «от простого к сложному», в процессе многократного повторения и закрепления, направленного на практическое применение знаний и навыков, а финансовые навыки прививаются так же, как и правила. И роль математики в этом процессе неоспорима. И математические методы (часто далеко не элементарные) выступают в качестве необходимого инструмента.

Основным средством для формирования финансовой грамотности является решение задач финансового содержания. В ходе решения таких задач, наряду с овладением математическими методами, учащиеся усваивают основные финансовые понятия. Предусматривается ведение словаря финансовых терминов. В связи с тем, что в учебниках математики отсутствует определение финансовых понятий, учителю необходимо при подготовке к уроку использовать дополнительные источники: «Современная экономическая энциклопедия» Г.С. Вечканов, Г.Р. Вечканова, «Повышение финансовой грамотности населения: международный опыт и российская практика» А.В. Зеленцова, Е.А. Блискавка, Д.Н. Демидова, интернет-источники и т.д.

Ориентируясь на заинтересованность государства в развитии финансовой грамотности, способствующую решению экономических и социальных проблем общества, подготовка старшеклассников к успешной деятельности является общественным заказом системе образования, что отражено в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, Федеральной программе развития образования, Концепции модернизации российского образования, Федеральном компоненте государственного стандарта общего образования и других нормативных документах, а так же в образовательном проекте Министерства образования Челябинской области «ТЕМП».

Литература:

1. Коннова Д.А. Леликова Е.И.: // Взаимодействие математики с экономикой. Журнал. Современные наукоемкие технологии. — 2014. — № 5 (часть 2) — С. 159—161.
2. Концепция образовательного проекта «ТЕМП: масштаб — город Челябинск».
3. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543>.

Технология дифференцированного обучения на уроках в начальной школе

Хабибуллина Фарида Гаязовна, учитель начальных классов;
Куренова Наталия Александровна, учитель начальных классов;
Зиганшина Гашира Гумаровна, учитель начальных классов
МБОУ «СОШ № 4» г. Альметьевска

Начальная школа является важным этапом возрастного развития и становления личности детей, она должна и непременно обязана гарантировать высокий уровень образования.

Что же надо сделать, чтобы дать качественные знания учащимся, как рационально использовать время, как повысить интерес у учащихся, как приучить их работать самостоятельно? Ведь необходимо, чтобы каждый ученик

работал в полную силу, чувствовал уверенность в себе, сознательно и прочно усваивал программный материал, продвигался в развитии.

Многолетняя практика убедила нас в том, что учитель на начальном этапе обучения должен дать хорошие знания, которые станут фундаментом для дальнейшего обучения.

Поэтому задача достижения максимально высокой успеваемости каждым учеником может быть решена только на основе изучения индивидуальных способностей обучающихся при дифференцированном подходе.

«Начальная школа XXI века» дает прекрасные возможности для реализации дифференцированного обучения младших школьников. Все средства обучения содержат материал, который позволяет учителю учитывать индивидуальный темп и успешность обучения каждого ученика, уровень его общего развития. Понимание того, что «пусть я не умею, но я научусь», является основным принципом деятельности учащихся. Цель дифференциации — обучение каждого на уровне его возможностей, способностей, адаптации обучения к особенностям различных групп учащихся.

Индивидуализация и дифференциация обучения, включает в себя: создание атмосферы взаимоуважения в отношениях учитель-ученик, ученик-учитель, научность, ориентация обучения на свободу ребёнка и его самоопределение, психологический комфорт на уроке, системность обучения, стимулирование творческой и познавательной деятельности, учет в процессе обучения не только умственных способностей, но и эмоциональной сферы детей.

Организация учебно-воспитательного процесса при индивидуализации и дифференциации в обучении включает в себя несколько этапов.

1. Определение критериев, по которым определяется несколько групп обучающихся для дифференцированной работы.

2. Проведение диагностики, (беседы, наблюдения, тесты), разноуровневых проверочных работ.

3. Распределение детей по группам с учетом диагностики.

4. Выбор способов дифференциации, разработка разноуровневых заданий для созданных групп.

5. Реализация индивидуального и дифференцированного подхода к школьникам на различных этапах урока.

6. Диагностический контроль за результатами работы обучающихся, в соответствии с которым может изменяться состав групп и характер дифференцированных заданий.

Дифференциация обучения широко применяется нами на разных этапах учебного процесса: изучение нового материала; дифференцированная домашняя работа; учет знаний на уроке; текущая проверка усвоения пройденного материала; самостоятельные и контрольные работы; организация работы над ошибками; уроки закрепления.

Используем на уроках: карточки-информаторы, включающие наряду с заданием ученику элементы дозированной помощи; альтернативные задания для добровольного выполнения; задания, помогающие в овладении рациональ-

ными способами деятельности; задания, содержание которых найдено учеником.

В практике своей работы часто используем уроки-консультации. Они позволяют работать индивидуально с каждым учеником. Для таких уроков готовятся разноуровневые карточки с заданиями на «3»; на «4»; на «5». Ученики выполняют задания, сверяются с ответами. Если ответы совпадают, то и консультация им не нужна. Если ученику, что-то не понятно, то он просит консультацию у учителя. Работы оцениваются с учетом полученных консультаций. Положительные результаты таких уроков-консультаций на лицо: не только исчезают пробелы в знаниях учеников, но и способствуют мыслительной деятельности учащихся. Также используем карточки-помощники. Они являются либо одинаковыми для всех детей группы, либо подбираются индивидуально. Ученик может получить несколько карточек с нарастающим уровнем помощи. От урока к уроку степень помощи ученику уменьшается. На карточках могут использоваться различные виды помощи: образец выполнения задания, показ способа решения, образец рассуждения; алгоритмы, памятки; иллюстрации, краткая запись, план решения. Способы дифференциации могут сочетаться друг с другом, а задания могут предлагаться по выбору. Дифференциация применяется в различных звеньях процесса обучения.

Особое внимание уделяем групповой работе. Например, взаимодиктанты на уроках русского языка и математики где учащиеся играют роли учителя и ученика. При изучении таблицы умножения: произведение чисел 2 и 8; 6 увеличить в 7 раз; уменьшаемое 28, вычитаемое 9. Найди разность; сумму чисел 32 и 18 уменьшить в 5 раз. На уроках литературного чтения предлагаем такие задания. «Вопрос другу», «Составь кроссворд», «Узнай героя».

Групповая форма работы создает условия для формирования ключевых компетенций личности уже в начальной школе, таких как коммуникативная, информационная, умение работать в команде. Переходным этапом к проведению групповой работы является работа в парах. При работе в паре каждый ученик должен объяснить. Какой вариант ответа он выбрал и почему. Таким образом, работа в парах (позже — четверках) ставит ребенка в условия необходимости активной речевой деятельности, развивает умение слушать и слышать. В ходе такой работы ребенок учится сам оценивать результаты своей деятельности. В групповой работе нельзя ожидать быстрых результатов, все осваивается постепенно на практике. Не следует переходить к более сложной работе, пока не будут проработаны простейшие формы общения. Нужно время, практика, разбор ошибок. Это требует от учителя терпения и кропотливой работы.

Особенности групповой работы:

1. Класс делится на группы с учетом индивидуальных особенностей детей, для решения конкретных учебных задач.

2. Каждая группа получает своё, определенное задание.

3. Задание составляется и выполняется так, чтобы оценить вклад каждого участника группы.

4. Состав групп меняется.

5. Процесс групповой работы строго регламентирован во времени.

Все сказанное лишь еще раз подтверждает значимость групповой формы работы на уроке в начальной школе как основы организации диалогового обучения. Так как подобная организация создает комфортные условия для общения учащихся, позволяет строить диалог между учащимися, а также между учащимися и педагогом, что активизирует обратную связь. Способствует развитию познавательной самостоятельности, повышению уровня самооценки, развитию творческих способностей ребёнка.

Большой интерес вызывают у учащихся творческие самостоятельные работы, которые предполагают высокий уровень самостоятельности учащихся. В процессе их выполнения учащиеся открывают для себя новые стороны уже имеющихся у них знаний, учатся применять эти знания в новых неожиданных ситуациях. Это задания, например, на поиск второго, третьего, способа решения задачи или её элемента. Например, на уроках чтения разным ученикам предлагаются различные виды пересказа: кто-то может пересказать «близко к тексту», кто-то может рассказать с опорой на картинки, но есть и такие дети, которым пересказ совсем не дается. В этом случае используются иллюстрации-слайды. Помимо картинки они содержат текст с некоторыми пропущенными словами. Ребенок, после прочтения текста и его анализа смотрит на иллюстрацию, вспоминает содержание, помощником ему выступает текст, написанный снизу. Однако некоторые (важные) слова в тексте пропущены. Ученик должен сам вспомнить их и вставить в свой рассказ. После такой работы многие ребята уже переходят к пересказу с опорой на картинки, ну а следующая цель — пересказ «близко к тексту». Творческими работами развивающего характера могут быть домашние работы по составлению докладов на определённые темы, подготовка к олимпиадам, сочинение игр, сказок, спектаклей. Развивать творческие способности можем на любых пред-

метах. На уроках возможно применение игровых приемов, с помощью которых задаётся уровень сложности задания. Например, при создании ситуации выбора. Перед вами корабли, которые попали в шторм. Нужно их спасти, для этого выполнить задание, написанное рядом с кораблём. Выберите, какой корабль будете спасать. Труднее всего спасти большой корабль, проще средний, ещё проще маленький. Но даже если будете спасать маленький корабль, всё равно будет польза. Каждый ученик выбирает один вариант. Если он ошибся с выбором, имеет право взять другой вариант.

Основная цель использования технологии уровневой дифференциации — обучение каждого на уровне его возможностей и способностей, что дает каждому учащемуся возможность получить максимальные по его способностям знания и реализовать свой личностный потенциал. Данная технология позволяет сделать учебный процесс более эффективным.

Осуществляя дифференцированный подход, учителю следует руководствоваться следующими требованиями:

- создание атмосферы, благоприятной для учащихся;
- активно общаться с учащимися для того, чтобы учебный процесс был мотивирован;
- чтобы ребенок учился согласно своим возможностям и способностям;
- чтобы имел представление о том, чего от него ждут;
- обучающимся предлагается усвоить программу соответствующую их возможностям (каждому «взять» столько, сколько он может).

Дифференцированный подход к обучению школьников — это важнейший принцип обучения и воспитания. Оно означает действенное внимание к каждому ученику, его творческой индивидуальности в условиях классно-урочной системы обучения по обязательным учебным программам, предполагает разумное сочетание фронтальных, групповых, индивидуальных и творческих занятий для повышения качества обучения и развития каждого ученика.

И будем помнить, что «приемы педтехники — каждодневный инструмент учителя. Инструмент без работы ржавеет... А в работе — совершенствуется». (А. Гин).

Литература:

1. Мясичев В. Н. Психология отношений: Избранные психологические труды (под ред. Бодалева А. А) — М.: Модэк МПСИ, 2004.
2. Успешный ученик. Проблемы дифференцированного обучения: материалы научно-практической конференции 20 апреля 2006 г. / под. ред. Еремеевой В. Д., Пановой Н. В. СПб.: АППО, 2006.

ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Особенности взаимодействия основных субъектов образования на сформированность экологической культуры детей среднего школьного возраста с нарушением интеллекта

Арина Ине́сса Оле́говна, магистрант

Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева

Проведенное исследование было направлено на изучение взаимодействия основных субъектов образования по формированию экологической культуры детей среднего школьного возраста с нарушением интеллекта. Исследование включало серию экспериментальных заданий (беседа, тестирование, решение практических ситуаций) для школьников, в целом выявляющих их экологическую культуру, а в частности — особенности основных её компонентов (когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный компоненты экологической культуры). В результате данного исследования были получены количественные и качественные данные, позволяющие достаточно низко оценить уровень сформированности экологической культуры испытуемых, степень приобретенных ими знаний, умений и навыков. Оценка компетентности и готовности педагогического коллектива и родителей (законных представителей) по осуществлению эколого-образовательной деятельности с детьми среднего школьного возраста с нарушением интеллекта, осуществлялась нами на основе анкетирования, наблюдения и анализа их педагогической и воспитательной работы. По данным эмпирического исследования, наибольшее количество испытуемых взрослых имеют низкий показатели, как и испытуемые дети, что свидетельствует об необходимости дополнительного совершенствования модели работы образовательных организации в этом направлении.

Ключевые слова: экологическая культура, компетентность, субъекты образования, дети среднего школьного возраста, дети с нарушением интеллекта

Введение. Необходимость воспитания экологической культуры подрастающего поколения основывается на потребности государства, общества в нравственно зрелой личности, способной следовать принятым в социуме нормам и правилам, нести моральную ответственность за свои действия и поступки. Особую актуальность данная проблема приобретает при обучении умственно отсталых детей, развитие которых осложняется не только наличием специфических особенностей, обусловленных интеллектуальным дефектом, но и, довольно часто, неблагоприятной средой воспитания и развития.

Нормативно-правовые документы (Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Постановление правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751 «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года», Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» и др.), вышедшие в последнее время, отмечают необходимость усиления функций культурного воспитания в работе образовательных организаций. Кроме того, специальное образование, предполагает, что «введе-

ние в культуру» ребенка с особыми образовательными потребностями, будет происходить при помощи, специальных методов, приемов, средств обучения и расширения образовательного пространства [3].

Экологическая культура является неким синтезом её структурных компонентов, непрерывно подпитывающих и взаимодополняющих друг друга. Именно такой трактовки, придерживался О. М. Дорошко, изучив и проанализировав феномен «экологическая культура» и множество научных трудов о нём. Продолжая виденье автора, отметим, что сформированная экологическая культура должна включать три основных аспекта, а именно: 1) когнитивный — предполагающий наличие теоретических экологических знаний и знаний природоохранной деятельности; 2) эмоционально-ценностный — предполагающий наличие положительного чувственного отношения к окружающему миру, явлениям и объектам природы, а также к самому себе; 3) деятельностный — предполагающий наличие способности применить на практике умения и навыки в области природоохранной деятельности [6].

Изучение детей с нарушением интеллекта научным сообществом, выявило большое количество фактов, доказывающих то, что данная категория людей иначе воспринимают социальный мир и действуют в нем. Вместе

с тем учеными, а в частности, Г. М. Дульневым сделаны выводы о принципиальной возможности интеллектуального, нравственного и социального развития детей этой категории в специально созданных для этого условиях [2]. В связи с этим определение наиболее эффективных путей, организационных форм и методов реализации формирования экологической культуры данной категории приобретает особую актуальность.

Цель исследования. Проведенное исследование было направлено на изучение взаимодействия основных субъектов образования по формированию экологической культуры детей среднего школьного возраста с нарушением интеллекта. В соответствии с целью исследования, нами были выдвинуты следующие задачи: 1) выявить компетентность и готовность педагогического коллектива и родителей по осуществлению эколого-образовательной деятельности с детьми среднего школьного возраста с нарушением интеллекта; 2) выявить уровень сформированности экологических культуры детей среднего школьного возраста с нарушением интеллекта, исследовав степень сформированности её основных компонентов (когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный).

Материал и методы исследования. Исходным материалом для отбора и конструирования методик выступили работы таких ученых как С. Н. Глазачев, С. Д. Дерябо, С. С. Кашлев, В. А. Ясвин [1; 4; 5; 7]. Основными методами явились: анкетирование, наблюдение и анализ педагогической и воспитательной деятельности; беседа, тестирование, решение практических ситуаций, наблюдение за школьниками в процессе свободной деятельности. Исследование было организовано в два этапа, в мае 2016 года на базе общеобразовательной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья, участие в котором приняло: 1) 24 учащихся с заключением ПМПК «Олигофрения в степени дебильности», из двух параллельных пятых классов; 2) 12 педагогов и 24 родителей (законных представителей) испытуемых учащихся.

На первом этапе исследования проводились серии экспериментальных заданий с детьми среднего школьного возраста с нарушением интеллекта, с целью выявления уровня сформированности их экологических культуры. Во избежание переутомления испытуемых, обследование проводилось в течение нескольких встреч во второй половине дня. *Первая серия заданий* включала в себя беседу с испытуемыми, с целью исследования у них когнитивного компонента экологической культуры. В рамках данной серии с испытуемыми была проведена в индивидуальной форме беседа по 6 вопросам. Время ответа на каждый вопрос не ограничивалось. В качестве критериев к выполнению заданий были выбраны: правильность, точность, полнота ответов. *Вторая серия заданий* включала в себя тестирование испытуемых, с целью исследования у них эмоционально-ценностного компонента экологической культуры.

В качестве второй серии заданий был предложен упрощенный вариант «Личностного теста» (по С. Н. Глазачеву). Тестирование испытуемых временными рамками не ограничивалось, в качестве критериев к выполнению заданий был предложен ключ к ответам. *Третья серия заданий* включала в себя создание различных педагогических ситуаций в процессе выполнения практических видов работ испытуемыми, с целью исследования у них деятельностного компонента экологической культуры. В рамках данной серии испытуемым было предложено выполнить три вида практических работ, в процессе выполнения которых экспериментатором было смоделировано соответствующее количество педагогических ситуаций. В качестве критериев к выполнению заданий были выбраны: быстрое и адекватное ориентирование в возникшей практической ситуации; наличие самостоятельного жизненного опыта для принятия экологически целесообразных решений проблемных ситуаций.

Второй этап исследования осуществлялся на эмпирическом уровне, на основе анкетирования педагогического коллектива и родителей (законных представителей) испытуемых учащихся, наблюдения и анализа их педагогической и воспитательной деятельности, с целью исследования их компетентности и готовности к осуществлению эколого-образовательной деятельности с детьми среднего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Результаты исследования и их обсуждение.

По окончании первого этапа исследования, целью которого было выявление уровня сформированности экологических культуры детей среднего школьного возраста с нарушением интеллекта, мы проанализировали результаты предложенных всех 3-х серий заданий, направленных на исследование когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов экологической культуры испытуемых. Опираясь на результаты данного этапа исследования, мы выделили три группы испытуемых, характеризующихся различными уровнями сформированности экологической культуры. *К первой группе* мы отнесли испытуемых, имеющих высокий уровень сформированности экологической культуры. Данную группу составили всего лишь 10,6% испытуемых экспериментальной группы и 9,8% испытуемых контрольной группы. Для данной группы детей среднего школьного возраста с нарушением интеллекта характерны любознательность и интерес к природе, они обладают достаточным уровнем обобщения и систематизации экологических знаний, испытывают потребность в общении с природой, достаточно уверенно ориентируются в правилах поведения в природе, понимают нравственный смысл поступков и проявляют активность в практической деятельности природоохранного характера. Испытуемые без особых затруднений отвечали на вопросы экспериментатора, давали адекватную нравственно-ценностную оценку при разборе экологических ситуаций и легко аргументировали модель культурного поведения, демонстрировали самостоятель-

ность выполнения экспериментальных заданий. *Ко второй группе* мы отнесли испытуемых со средним уровнем развития сформированности экологической культуры. Данную группу составили уже 32,4% испытуемых экспериментальной группы и 32,4% испытуемых контрольной группы. Эти испытуемые проявляют к природе положительное чувственное отношение, но избирательной направленности, у них наблюдается неточность в воспроизведение экологических знаний и недостаточная активность в трудовой деятельности природоохранного характера. Вследствие частичного незнания или непонимания задания, испытуемые допускали распространенные ошибки в ответах на вопросы экспериментатора, допускали ошибки при решении экологических ситуаций, не достаточно четко аргументируя правильную модель поведения. При возникновении затруднений они адекватно реагировали на помощь экспериментатора и успешно выполняли задания, опираясь на наводящие вопросы. *К третьей*

группе мы отнесли испытуемых с низким уровнем сформированности экологической культуры. Данную группу составили 57% испытуемых экспериментальной группы и 57,8% испытуемых контрольной группы. У данных испытуемых отмечается слабость рассуждений, фрагментарность, разрозненность представлений о разнообразии экологических проблем. Не сформированность экологических знаний и отсутствие потребности в общении с природой и трудовой деятельности природоохранного характера. Даже с помощью экспериментатора испытуемые не отвечали и (или) допускали огромное количество ошибок в ответах на задаваемые им вопросы, большинство экологических ситуаций не содержали в себе конструктивных решений и выполнялись ими «наугад».

Демонстрация результатов обследования уровня сформированности экологической культуры детей среднего школьного возраста с нарушением интеллекта мы, представлена в таблице 1.

Таблица 1. Распределение испытуемых по уровню сформированности экологической культуры по результатам констатирующего эксперимента

Уровень развития экологической культуры, в %					
высокий		средний		низкий	
ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
10,6	9,8	32,4	32,4	57	57,8

Количественное распределение испытуемых экспериментальной и контрольной группы в зависимости от степе-

ни сформированности компонентов экологической культуры, наглядно представлено на рисунке 1.

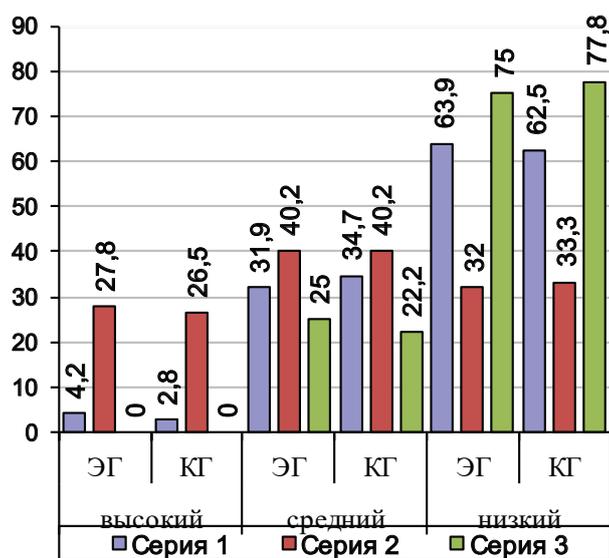


Рис. 1. Распределение испытуемых экспериментальной и контрольной группы по степени сформированности компонентов экологической культуры в соответствии с сериями диагностических заданий, в %

Из таблицы 1, рисунка 1 наглядно видно, что состав экспериментальной и контрольной групп практически однороден. Наиболее многочисленной является третья группа, включающая в себя детей среднего школьного возраста

с нарушением интеллекта с низким уровнем сформированности экологической культуры. При этом количество испытуемых в данной группе примерно в пять раз превышает данный показатель в группе с высоким уровнем, и в 1,5

раза — в группе со средним уровнем сформированности экологической культуры. Для данной категории испытуемых характерны: наиболее высокие результаты при выполнении второй серии заданий, направленных на исследование эмоционально-ценностного компонента экологической культуры; и наиболее низкие показатели, при выполнении первой и третьей серий заданий, исследовавших когнитивный и деятельностный компоненты экологической культуры испытуемых.

По окончании второго этапа исследования, направленно на исследование компетентности и готовности педагогического коллектива и родителей (законных представителей) к осуществлению эколого-образовательной деятельности с детьми среднего школьного возраста с нарушением интеллекта, нами были получены следующие данные эмпирического исследования. Во-первых, только половина (50 %) испытуемых педагогов активно занимаются эколого-педагогической деятельностью, осознавая ее своим профессиональным долгом, остальная же часть испытуемых педагогов занимаются экологическим образованием либо по требованию администрации (25 %), либо не занимается вообще (25 %). При этом трудности или препятствия к осуществлению данной деятельности у большей части испытуемых педагогов связаны с организацией и технологией (50 %), а у остальных, либо с спецификой усвоения даже элементарного программного материала испытуемыми учащимися (25 %), либо с трудностями связи своего учебного предмета с данной деятельностью (25 %). Во-вторых, большая часть испытуемых родителей (50 %) считает, что заниматься экологическим воспитанием их детей должна сугубо только школа, остальная же часть испытуемых родителей (25 %) понимают свою роль в экологическом воспитании своих детей, однако признают свою некомпетентность в данном вопросе.

Литература:

1. Дерябо, С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. — Ростов н/Д., 1996. — 480 с.
2. Дульнев, Г. М. Об особенностях воспитательной работы во вспомогательной школе // Труды второй научной сессии по дефектологии. — М.: Просвещение, 1959. — С. 81–84.
3. Карпунина, О. И. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в свете нового Федерального закона об образовании в Российской Федерации // Гуманитарные науки и образование: научно-методический журнал. — 2013. — № 1 (13). — С. 57–61.
4. Кашлев, С. С. Диагностика экологической культуры: пособие для учителей и воспитателей общеобразоват. учреждений / С. С. Кашлев. — Минск: Беларусь, 2003. — С. 12.
5. Кашлев, С. С. Педагогическая диагностика экологической культуры учащихся: пособия для учителя / С. С. Кашлев, С. Н. Глазачев. — М.: Горизонт, 2000. — С. 94.
6. Формирование экологической культуры как цель образования для устойчивого развития: монография / О. М. Дорошенко и др.; поднауч. ред. О. М. Дорошко. — Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы, 2010. — 303 с.
7. Ясвин, В. А. Психология отношения к природе / В. А. Ясвин. — М.: Смысл, 2000. — 456 с.

В-третьих, многие педагоги, занимающиеся экологическим воспитанием и образованием, уделяют большое внимание формированию у обучающихся испытуемых экологических знаний и умений только лишь в рамках урочного времени, при этом, практически не задействуют их эмоционально-ценностную и духовную сферы, не уделяют должного внимания практико-ориентированным видам работ учащихся испытуемых и взаимодействию с их семьями.

Заключение. Таким образом, методика нашего исследования позволила нам не только выявить у детей среднего школьного возраста с нарушением интеллекта уровень сформированности экологических культур, оценив все её основные компоненты (когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный), но и исследовать организационно-педагогические условия взаимодействия основных субъектов образования по данному направлению, оценить их эффективность. Исследование показало, что низкие показатели сформированности экологической культуры детей среднего школьного возраста с нарушением интеллекта, могут быть связаны не только с особенностями психофизического развития детей, но и с недостаточной компетентностью и готовностью педагогического коллектива и родителей (или их законных представителей) к осуществлению эколого-образовательной деятельности. Следовательно, вопросу изучения взаимодействия основных субъектов образования по формированию экологической культуры детей среднего школьного возраста с нарушением интеллекта должно уделяться больше внимания, как и модели работы образовательного учреждения в данном направлении, а результаты исследования свидетельствуют о необходимости учета полученных нами данных в дальнейшей специально организованной опытно-экспериментальной работе.

Особенности морфологической стороны речи у слабослышащих младших школьников

Габдуллина Алина Атласовна, студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет

Проблема выявления особенностей нарушений морфологической стороны речи у слабослышащих младших школьников является одной из наиболее актуальных и сложнейших в логопедии, поскольку овладение морфологически правильной речью оказывает на ребёнка огромное влияние. Усвоение морфологических норм языка способствует тому, что речь начинается, наряду с функцией общения, выполнять функцию сообщения через правильно сочетаемые слова в предложении, когда он овладевает монологической формой связной речи. Ребёнок начинает мыслить более логично, последовательно обобщать, отвлекаться от конкретного, правильно излагать свои мысли. [1, с. 157]

Ребенок с недостатками слуха не может контролировать собственное произношение, от чего соответственно страдает его устная речь. Эти факторы отрицательно влияют на процесс овладения всей сложной системой языка, что приводит к ограничению возможностей обучения и познания окружающего мира. [4, с. 87] Освоение морфологического строя представляет большую сложность для детей с нарушением слуха, поскольку грамматические категории характеризуются абстрактностью и отвлеченностью. [1, с. 52] Кроме того, недостаточное овладение морфологическим строем языка влечёт за собой и ограниченное понимание устной речи и читаемого текста. [5, с. 195]

Развитие морфологической стороны речи исследовалось Ф. А. Сохиным, А. А. Захаровой, В. И. Ядэшко, М. С. Лаврик, Л. А. Калмыковой, способов словообразования — А. Г. Арушановой, Э. А. Федеравичене и другими. Однако недостаточно изучена специфика морфологической стороны речи слабослышащих учащихся младшего школьного возраста. Этим и обусловлено проведение исследования по вы-

явлению особенностей названного компонента речевой деятельности у младших школьников с нарушением слуха.

Экспериментальное исследование осуществлялось на базе ГБОУ «Казанская школа-интернат имени Е. Г. Ласточкиной для детей с ограниченными возможностями здоровья» и МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 11» Бугульминского муниципального района РТ.

В исследовании принимали участие 18 учащихся 3 класса, из которых 9 детей с нарушением слуха (экспериментальная группа) и 9 — без нарушений слуха (контрольная группа). Возраст испытуемых в момент проведения исследования составил 9–10 лет.

При подборе методики исследования морфологической стороны речи опирались на исследование логопеда, кандидата педагогических наук Азовой Ольги Ивановны «Диагностика и коррекция письменной речи у младших школьников». [1] Методика исследования включала в себя два больших блока:

- Исследование словоизменения; [1, с. 18]
- Исследование словообразования. [1, с. 21]

При проведении эксперимента испытуемые выполняли ряд заданий. За выполнение каждого задания детям начислялось определённое количество баллов.

Результаты исследования способов словоизменения и словообразования у слабослышащих школьников и школьников без нарушения слуха представлены в таблицах 1, 2.

Сначала было проведено исследование состояния словоизменения у слабослышащих школьников и у школьников без нарушения слуха. Данные результатов нашли отражение в таблице 1.

Таблица 1. Уровень сформированности словоизменения у слабослышащих школьников и школьников без нарушения слуха 3 классов

Уровень сформированности	Слабослышащие (%)		Школьники без нарушения слуха (%)	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
высокий	0	0%	3	33%
выше среднего	0	0%	5	55%
средний	2	23%	1	12%
ниже среднего	4	44%	0	0%
низкий	3	33%	0	0%
всего	9	100%	9	100%

При исследовании состояния словоизменения у двоих слабослышащих школьников (23%) был выявлен средний уровень, у четверых (44%) — уровень ниже среднего и у троих учащихся (33%) низкий уровень. Наи-

большие сложности у всех детей с нарушениями слуха вызвали задания, направленные на умение употреблять падежные окончания существительных в единственном и множественном числе. В основном, дети повторяли на-

чальную форму слова, либо образовывали другую форму слова. На втором месте по сложности оказалось согласование существительных с количественными числительными, с выполнением которого не справился ни один из детей. Учащиеся испытывали сложности при согласовании прилагательных с существительным в роде и числе и косвенных падежах: семеро школьников (77 %) не справились с заданием, они употребляли одну форму прилагательного для всех существительных (белый халат, белый кастрюля, белый полотенце и т. д.), двое детей, составившие 23 % испытуемых, лучше выполнили задание, но также отмечались небольшие затруднения при согласовании. Кроме того, трудности наблюдались при преобразовании имени существительного из единственного числа во множественное. Четверо детей (44 %) ограничились простым повторением слов в именительном падеже. Остальные четыре школьника (44 %), в основном, образовывали от данного слова другую форму (лев-левы, облако-облаки, дети-ребёнки, зайчонок-зайчонок). Один ребёнок (12 %) справился с заданием, однако некоторые формы слов были подобраны неправильно (море-мори, дочери-дочи, сын-сыны). Слабослышащим школьникам наиболее доступно было задание согласовывать существительные и притяжательные местоимения в роде и числе, только четыре

ребёнка имели затруднения (вишня-мой, мыло-мой, шахматы-мой, тетради-моё, сковорода-моё). Умение употреблять глаголы ед. и мн. ч. настоящего времени было доступно только одному ребёнку (повтор неопределённой формы глагола), четверо детей справились с употреблением формы единственного числа, три школьника правильно употребляли единственную и множественную формы, но в некоторых предложениях возникали ошибки. Задание на употребление глаголов прошедшего времени по родам не вызвало особых затруднений: у 55 % учащихся возникали ошибки при воспроизведении одного рода глагола (например, глагол в женском и мужском роде употреблён верно, но в среднем роде — ошибка). 23 % детей правильно выполнили задание с помощью экспериментатора, 15 % школьников не справились с заданием.

Школьники без нарушения слуха лучше справились с заданиями, у них наблюдались трудности при употреблении падежных окончаний во множественном числе, также единичные ошибки при изменении единственного числа существительного во множественное (дочь-дочки, ухо — уши, ребёнок-ребёнки).

Далее выявили особенности словообразования у слабослышащих школьников и у школьников без нарушения слуха. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Уровень сформированности словообразования у слабослышащих школьников и школьников без нарушения слуха 3 классов

Уровень сформированности	Слабослышащие (%)		Школьники без нарушения слуха (%)	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
высокий	0	0%	1	12%
выше среднего	0	0%	6	65%
средний	1	12%	2	23%
ниже среднего	3	33%	0	0%
низкий	5	55%	0	0%
Всего	9	100%	9	100%

Анализ экспериментальных данных по исследованию состояния словообразования показал, что один ребёнок (12 %) находится на среднем уровне, у троих слабослышащих школьников выявлен уровень ниже среднего, у пятерых (55 %) — низкий уровень. Самыми сложными для детей с нарушениями слуха оказались задания по образованию относительных и притяжательных прилагательных. Ни один ребёнок не справился с данными заданиями, ответы сводились к простому повторению заданной формы слова. Следующим заданием, которое вызвало трудности у слабослышащих школьников, является образование имен существительных, обозначающих сосуд, вместилище чего-нибудь. Один ребёнок (12 %) образовывал от заданного слова другую его форму, несуществующее слово (молоко — молочка, соль-солница, мыло-мылочко). Остальные 8 детей (88 %) не справились с заданием, либо не понимали его и отказывались от выполнения, либо употребляли начальную форму слова. Также трудным для детей с наруше-

нием слуха было задание, связанное со словообразованием существительного с уменьшительно — ласкательными суффиксами. Четверо школьников (44 %) допустили следующие ошибки: стакан-стаканочка, санки-санчки, санчки; ведро-ведрочко, платье-платечко, солнце-солнечко, машина-машиночка, зеркало-зеркалик. Многие слова дети изменяли, опираясь на предьявленный образец. Пятеро детей (56 %) неправильно выполнили задание, воспроизводили заданное слово либо во множественном числе, либо в форме именительного падежа. Кроме этого, сложности вызвало задание на умение образовывать сравнительную степень прилагательных. Пятеро детей (56 %) образовывали от заданного слова другую его форму (шире-маленький, тоньше-тонкий). Четверо учащихся (44 %) отказались от выполнения задания. Умение образовывать качественные прилагательные, в основном, было доступно детям. Большинство школьников (88 %) испытывали затруднения при образовании таких прилагательных, как «жадный»,

«трусливый», «холодный», «тёплый». С воспроизведением цвета и вкуса предметов дети справились. Словообразование глаголов оказалось наиболее доступным для школьников с нарушением слуха. Затруднения представили задания, направленные на умение образовывать глаголы с приставками различных значений. Трое детей (33 %) ограничились употреблением одной начальной формы глагола. Четверо детей (44 %) образовывали от данного глагола другую формы (идёт-пойдёт). Остальные двое школьников (23 %) не дифференцировали формы глагола (например, переходит-идёт, подходит к дому-идёт, обходит-идёт).

У школьников без нарушений слуха задания, связанные со словообразованием, вызвали некоторые затруднения. Так же, как и у детей с нарушением слуха, наиболее трудным оказалось задание образовывать притяжательные прилагательные. Шестеро детей (65 %) употребляли начальную форму существительного. Один ребёнок (12 %) справился заданием с помощью экспериментатора, двое детей (23 %) выполнили задание самостоятельно. 56 % школьников (пятеро детей) испытывали трудности при об-

разовании простой сравнительной степени прилагательных. Для них было характерно преобразование заданной формы слова в другое слово (шире-узкий, выше-низкий, тоньше-маленький). При выполнении задания на образование имен существительных при помощи суффиксов с уменьшительно-ласкательным значением семеро детей (77 %) допустили единичные ошибки: платье-платьишко, машина-машиночка, пуговица-пуговка. Затруднения вызвало образование имен существительных, обозначающих сосуд, вместилище чего-нибудь. Шестеро детей (65 %) образовывали от существительных неологизмы (маслёнка-маслица, масленица; солонка-солыница, солённица, молочница-мочница).

На основании проведённых исследований можно сделать вывод, что у слабослышащих младших школьников отмечается значительное нарушение в формировании морфологического строя речи по сравнению со слышащими сверстниками. Это позволяет говорить о грубом и стойком нарушении у них названного компонента речевой системы в связи с нарушением слуха.

Литература:

1. Азова О.И. Диагностика письменной речи у младших школьников — М.: ТЦ Сфера, 2011. — 64 с.
2. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — 3-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 400 с.
3. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети: научное издание / Р.М. Боскис; Институт коррекционной педагогики РАО. — М.: Советский спорт, 2004. — 304 с.
4. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. — М., 1990.
5. Филичева Т.Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. — М.: Просвещение, 1989. — 223 с.

Система работы с детьми с ОНР посредством ТРИЗ и ИКТ

Морозова Анна Владимировна, воспитатель;
Гурьянова Ольга Анатольевна, воспитатель;
Шебаршева Алла Евгеньевна, учитель-логопед
МБУ Детский сад № 120 «Сказочный» г. Тольятти

Многообразие и сложность современной жизни во всех ее проявлениях требует от человека не привычных, шаблонных действий, а творческого подхода к решению все новых и новых проблем. В связи с этим необходимо направить процесс познания на содержательное упорядочивание информации, установление осмысленных причинно-следственных взаимосвязей окружающего мира, формирование представления о его целостности.

Формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности — один из принципов дошкольного образования в рамках ФГОС ДО. Естественно, что познавательное развитие тесно связано с развитием речи детей. Поэтому создание

условий, способствующих развитию познавательного-речевых процессов воспитанников во всех видах деятельности — одна из основных задач педагогов группы для дошкольников с ОНР.

Общее недоразвитие речи (ОНР) у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой системное нарушение, при котором нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики, наблюдаются отклонения в общей и артикуляционной моторике. Речевой дефект отрицательно влияет на развитие нервно-психической и познавательной деятельности, поэтому часто у дошкольников с ОНР имеет место задержка тем-

па психического развития, что проявляется в незрелости высших психических функций — внимания, восприятия, памяти, мышления.

Эти особенности детей с ОНР приводят к необходимости поиска особых способов для мотивации познавательной деятельности данной категории дошкольников. Опыт показывает, что умелое использование приемов и методов ТРИЗ при проведении коррекционной работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, успешно помогает развить у дошкольников изобретательскую смекалку, творческое воображение, образную речь, диалектическое мышление.

Уже третий год наш детский сад участвует в реализации методического комплекса по освоению детьми способов познания «Я познаю мир» (автор Т. А. Сидорчук), созданного на основе технологии ОТСМ-ТРИЗ-РТВ. Целью работы с методическим комплексом является освоение детьми способов интеллектуально-творческой и познавательной деятельности, через пошаговую схематизацию алгоритмов, позволяющих решать задачи познавательного плана.

Обобщение опыта и тесное взаимодействие воспитателей и учителя-логопеда способствовало появлению системы работы в условиях логопедической группы.

Принципами построения системы стали:

- комплексно-тематическая модель построения образовательного процесса, предполагающая выделение ведущей лексической темы на определенный временной промежуток (неделя);
- концентрическая система коррекционно-развивающей работы, включающая в себя постепенно усложняющуюся совокупность всех подсистем языка (лексической, синтаксической, морфологической);
- четкая последовательность и интенсивность прохождения шагов технологических карт методического комплекса, обеспечивающих динамичность освоения детьми способов интеллектуально-творческой и познавательной деятельности;
- цикличность использования в образовательной деятельности дидактических игр, способствующих обеспечению оптимальных условий для наиболее полной реализации потенциальных возможностей дошкольника.

В построении нашей системы работы были выделены этапы:

1. Тематическое планирование, определение познавательно-речевых задач образовательной деятельности;
2. Создание игротеки с целью реализации содержания по всем лексическим темам;
3. Организация образовательного процесса в условиях логопедической группы с применением системы компьютерных интерактивных игр, стимулирующих познавательную активность детей с ОНР.

На *первом этапе* — при перспективном планировании для каждой лексической темы воспитатели и учитель-логопед указали познавательно-речевые задачи текущей недели: коррекционные (исправление отклонений, нарушений раз-

вития, разрешение трудностей) и развивающие (оптимизация, стимулирование и обогащение содержания развития).

Эффективным средством обогащения и расширения знаний, умений и навыков, закрепления материала в рамках рассматриваемой темы, формирования умения переносить известные способы действия в новые условия, проявления творчества для дошкольников является дидактическая игра.

Поэтому, перейдя ко *второму этапу* работы, мы проанализировали условия, созданные в группе для реализации методического комплекса «Я познаю мир»: дидактические пособия, схемы, модели, иллюстрации, игры. Обширный накопленный материал стал основой создания игротеки для детей 5–7 лет с общим недоразвитием речи.

В этой работе мы, ориентируясь на современные требования к повышению качества образовательного процесса, активно используем информационно-коммуникативную технологию. В нашем саду для этого имеются широкие возможности: интерактивная доска, компьютерный класс, ноутбуки. Игры создаются в программах *Power Point* и *Notebook*, с точки зрения необходимого эффекта для игрового действия.

Оптимальным оказалось распределение обязанностей между специалистами, в зависимости от владения техническими навыками и опыта работы с ИКТ и ТРИЗ-технологией: один создает медиатеку (картинок, звуков, видеороликов и т. п.), другой конструирует игру, третий контролирует использование моделей, в рамках уровня освоения способов познания.

Сначала педагогами группы были разработаны игры (по каждой лексической теме) с целью обогащения словаря детей с ОНР и формирования понятия имен признаков. Например, цель игры «*Из чего сделано?*» — формировать умение различать предметы мебели по материалу, различать символ «материал»; развивать умение в образовании относительных прилагательных по лексической теме «Мебель».

Для решения задачи формирования умения составлять описательный рассказ были разработаны алгоритмы по лексическим темам для самостоятельного рассказывания «Составь рассказ об объекте», с использованием модели ЭИЗ («Элемент — Имя признака — Значение признака»).

Идеи, способствующие появлению новых игр в копилке, появляются из разных источников:

- знакомство с опытом коллег;
- анализ литературы;
- обобщение опыта создания авторских настольных дидактических игр педагогами группы.

На *3 этапе* работы, разработанные интерактивные игры, стимулирующие познавательную активность детей с ОНР, мы ввели в организацию образовательного процесса. Используем их ежедневно в процессе совместной деятельности педагога (воспитателя, учителя-логопеда) и детей: два раза в неделю (понедельник и среда) в индивидуальной работе, два раза (вторник и четверг) во время фронтальных

занятий; и один раз (пятница) в самостоятельной деятельности детей по их выбору.

В настоящее время в плане работы логопедической группы по развитию связной речи старших дошкольников средствами ТРИЗ по всем лексическим темам представлены интерактивные компьютерные игры с использованием разных моделей освоения способов познания. Основой

большинства игр является модель ЭИЗ, есть игры на установление причинно-следственных связей, на систематизацию объектов, на реализацию речевых технологий.

Таким образом, использование ТРИЗ и ИКТ в работе с детьми с общим недоразвитием речи позволяет педагогам логопедической группы не только идти в ногу со временем, но и значительно повысить эффективность своей работы.

Реабилитационные меры по отношению к детям с ДЦП

Мукушева Линда Аслановна, студент

Научный руководитель: Яударова Наталья Юрьевна, старший преподаватель

Чеченский государственный университет (г. Грозный)

В данной работе рассматриваются причины возникновения ДЦП, симптомы ДЦП, проявляющиеся на разном этапе развития ребенка, порядок выбора физической реабилитации и ее виды у пациентов с диагнозом ДЦП.

Ключевые слова: ДЦП, реабилитационные меры детей с ДЦП, причины ДЦП, физическая реабилитация

This paper discusses the causes of cerebral palsy, symptoms of cerebral palsy manifested at the different stages of child development, the procedure for the selection of physical rehabilitation and its types in patients with cerebral palsy.

Детский церебральный паралич (ДЦП) объединяет в себе комплекс неврологических заболеваний, вызывающих нарушение координации, двигательной функции, и относится к категории неизлечимых заболеваний. Дети, страдающие ДЦП являются инвалидами.

Возникновение ДЦП происходит из-за поражения участка головного мозга, который отвечает за мышечную активность. Причиной возникновения заболевания может быть нарушение развития мозга, а также травма до, во время или после родов. В большинстве случаев, причина ДЦП возникает во время внутриутробного развития ребенка и связана с болезнями беременной женщины, патологией беременности или мутацией, а в редких случаях с проблемами в родах и травмами, полученными после родов.

Симптомы ДЦП проявляются в течении первых трех лет жизни ребенка.

Начальная стадия ДЦП появляется сразу после рождения и включает в себя изменения в поведении ребенка связанные с нарушением проведения сигнала от поврежденных отделов головного мозга. Из-за нарушений работы мышц, движения ребенка могут быть скованны, это связано с постоянным напряжением мышц или наоборот, в связи с мышечной слабостью, вялостью.

Ребенок может вздрагивать, возможна дрожь в теле и судороги. Ребенок не может зафиксировать взгляд и плохо сосет. Чаще всего эти изменения происходят на фоне тяжелого общего состояния ребенка: проблемы с сердцебиением, дыханием, внутричерепным давлением.

Ранняя резидуальная стадия ДЦП возникает в возрасте от 2 до 4 месяцев. Параллельно с взрослением начинают проявляться нарушения, определяемые объемом и местом поражения мозга. Прослеживается задержка в развитии,

т.к. дети поздно начинают сидеть, ползать, ходить, говорить. Отчетливо заметна скованность и неестественность движений поврежденной части тела. Например, ребенок выполняет все движения только одной рукой, а вторую поджимает к туловищу, ходит на носочках и т.д.

Поздняя резидуальная стадия ДЦП появляется у более взрослых детей. Новые симптомы не появляются, а в связи с отсутствием полноценных движений наблюдаются необратимые деформации тела, формирование специфической походки и атрофия мышц.

Существуют разные методы лечения, способствующие уменьшению проявления ДЦП и повышению самостоятельности ребенка это трудовая терапия, физиотерапия, лекарства для снятия мышечного напряжения и спазмов. В некоторых случаях прибегают к проведению хирургических операций.

В детском возрасте, особенно до 8 лет, родителям нужно приложить максимум усилий для реабилитации ребенка, т.к. мозг активно развивается и выполнение каких-то нарушенных или утраченных функций могут взять на себя здоровые отделы. Чем раньше будет начата реабилитация и лечение ДЦП, тем успешнее будет процесс.

В период реабилитации, врачи корректируют речевые, двигательные, коммуникативные и интеллектуальные навыки. Под реабилитационными мерами, подразумевается снятие симптомов, то есть восстановление функций, которые больше всего страдают от ДЦП. Важно понимать, что комплекс лечебных упражнений является не разовым курсом, а постоянной, пожизненной мерой.

Выбор физической реабилитации зависит от индивидуальных потребностей ребенка. Лечение построено на упражнениях и играх, направленных на максимальное

использование физических возможностей ребенка. При необходимости, подключается помощь эрготерапевта, логопеда, поддержка со стороны родителей, педагогов и медработников.

Применяется ряд специальных тестов, для оценки физических способностей ребенка: состояние мышечной системы, состояние суставов, равновесие, координация движений, функция межполушарного взаимодействия, способность к выполнению указаний и т. д.

Обычно посещение кабинета физической реабилитации проходит 1–2 раза в неделю на протяжении нескольких месяцев. При этом ребенок должен ежедневно заниматься по рекомендованной программе дома. Занятия необходимо продолжать и после окончания посещения реабилитолога.

Контроль за успехами ребенка накладывается на родителей. При ухудшении состояния или недостаточном эффекте рекомендован новый цикл реабилитационной терапии.

Рассмотрим виды реабилитаций при ДЦП:

1. Лечебная гимнастика, под влиянием которой в мышцах ребенка с ДЦП возникают адекватные двигательные ощущения, а также нормализуются позы и положения конечностей, снижается мышечный тонус, преодолеваются или уменьшаются насильственные движения.

2. Иппотерапия — вид лечебной физкультуры осуществляемой с помощью лошади и является признанным средством реабилитирующего воздействия на больных.

3. Эрготерапия — характеризуется на развитии и восстановлении утраченных ранее элементарных навыков, в том числе двигательных функций.

4. Методика Бобат — основана на стимуляции различных движений тела при помощи специальных положений корпуса и конечностей, что приводит к укреплению слабых мышц, улучшению движения суставов и уменьшению дисбаланса в пропорциях тела.

5. Войта-терапия — основана на воздействии на конкретные части тела при помощи градуированного давления, способствует максимальной активизации мускулатуры тела.

6. Гидротерапия — основана на использовании теплой воды и направлена на расслабление отдельных групп мышц. Курс гидротерапии имеет комплексы упражнений на растяжение, расслабление и укрепление мышц.

7. Садовая терапия — заключается во взаимодействии ребенка с природой, что приводит к улучшению физического и душевного состояния.

8. Дельфинотерапия — основана на взаимодействии ребенка с животным и проходит под тщательным контролем нескольких специалистов — психолога, терапевта, психотерапевта, дефектолога и специалиста по лечебной физкультуре.

На данный момент, ДЦП является причиной большинства случаев инвалидности среди детского и взрослого населения, существенно снижает работоспособность, качество жизни, и способствует социальной дезадаптации пациентов. Комплексный подход к реабилитации больных ДЦП с использованием эффективных средств разностороннего действия позволяет не только снизить симптомы заболевания, но и улучшить качество жизни людей, страдающих данным заболеванием, а также добиться адекватного уровня их социализации.

Литература:

1. Ушаков А. А. Современная физиотерапия в клинической практике. Рецензенты: А. И. Хазанов, В. Е. Илларионов. Москва, «АНМИ», 2002. — 364 с., илл.
2. Качесов В. А. Основы интенсивной реабилитации. ДЦП. НИИ имени Н. В. Склифосовского 2005 г.
3. Ж-л Медицинская помощь. Технология реабилитационных мероприятий для неврологических больных с двигательными нарушениями, 2007. — № 3. — с. 12.
4. Ж-л Медицинская помощь // О. Ф. Выхристюк, И. В. Степанова, О. В. Мелентьева, Н. Ю. Логинова, В. Д. Русакова. Реабилитация и восстановительное лечение детей с детским церебральным параличом в условиях крупного стационара, 2007. — № 2. — С. 18–21.
5. «Дверь в мир» Детский церебральный паралич <http://doorinworld.ru>

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Сравнительный анализ показателей маргинального поведения у курсантов с интернальным и экстернальным типами локуса контроля

Абражеева Дина Викторовна, майор внутренней службы, преподаватель
Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний

В контексте нашей парадигмы мы рассматриваем маргинальность курсантов вузов Федеральной службы исполнения наказаний как один из видов деформации правосознания с учётом возрастного кризиса личности; как окраинное положение курсантов и их семей, детерминированное тем, что правовое положение данных институтов не урегулировано в полной мере в российском законодательстве. Педагогика как наука о воспитании и образовании позволяет акцентировать внимание на тех факторах и причинах, которые приводят курсантов к пограничному с нормой поведению.

Маргинальность курсантов зависит от мотивов. С педагогической точки зрения, маргинальность основана на страхе привлечения к ответственности за правонарушение и деформацию поведения; на корыстных эгоистических мотивах; на соблюдении личных моральных и нравственных ценностей. В зависимости от устойчивости маргинальность подразделяется: постоянную воспитательную маргинальность; ситуативную маргинальность; обусловленную развитием общественных отношений; отрицательная маргинальность.

Нам представляется, что маргиналом курсант становится вследствие своего поведения, а не потому, что оно подпадает под определенные критерии законодательства. Поэтому, необходимо развивать правосознание как относительно новое социально-педагогическое явление.

Маргинальность можно рассматривать как социальную «болезнь» современного общества.

Для определения наиболее целесообразной методологии превенции маргинального поведения курсантов вузов Федеральной службы исполнения наказаний на базе Владимирского юридического института, мы провели сравнительный анализ показателей маргинального поведения у курсантов с интернальным (внутренним) и экстернальным (внешним) типами локуса контроля.

В начале мы осуществили подбор методик изучения показателей маргинального поведения у курсантов как системного свойства личности и локуса контроля, сделали теоретические обобщения по теме.

Для анализа маргинального поведения у курсантов с различным локусом контроля мы использовали методику А. И. Крупнова «Бланковый тест-ответственность».

Он включает восемь бланков, каждый из которых направлен на изучение различных компонентов ответственности как системно-функциональной черты личности [1]. А. И. Крупнов выделил установочно-целевой, динамический, мотивационный, эмоциональный, когнитивный, регуляторный, продуктивный (результативный) и рефлексивно-оценочный. Каждый компонент включал в себя две переменные: гармоническую, способствовавшую развитию данного свойства и агармоническую, препятствующую поведению курсантов. Эти компоненты и их переменные составляют структуру поведения, а их отношения и взаимосвязи фиксируют индивидуально-качественную специфику её проявлений на уровне личности.

Для выявления типа локуса контроля использовался тест — опросник субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера, адаптированный Е. Ф. Бажиным, С. А. Голыкиной, А. М. Эткингом.

В результате факторного анализа была выявлена факторная структура ответственности курсантов.

В факторной структуре ответственности курсантов личностно-мотивационный фактор занимает первое место. Отмечена тенденция выраженности по переменным осведомленности и экстернальности, что свидетельствует о недостаточном знании курсантов о понятии ответственности и недостаточности проявления самостоятельности.

Второй фактор объединил в себя агармонические переменные динамического, эмоционального и регуляторного компонентов, а также рефлексивно-оценочный компонент.

С психологической точки зрения - это, фактор трудности; свидетельствующий, что курсанты обычно избегают ситуаций, в которых надо брать ответственность на себя, а обязательны бывают только тогда, когда этого требуют окружающие; забывая, что обещали сделать заранее; в мыслях часто совершают важные и ответственные поступки, а практически не решаются этого сделать [2].

Анергитичность характеризует неустойчивость в проявлении маргинального поведения и выражается частыми отказами от ранее обещанного; отступлением перед трудностями; необязательностью и выборочностью поручений с наличием контроля за его исполнением.

Регуляторная характеристика ответственности второго фактора оценивается по пассивности курсантов выражается в том, что они часто не берут ответственность за свои действия; уповают на случай или везение; обвиняют в неудачах других людей, не верят в свои силы; считают. Что вся жизнь predetermined судьбой, и никакая ответственность не может её изменить.

Эмоциональная характеристика маргинального поведения включает в себя астеничность, выражающаяся в неуверенности в начале нового дела, предчувствии неудачи, фрустрации, упадок сил.

Третий фактор- «стенично-интернальный», свидетельствует о том, что курсанты успешно выполняют коллективные дела; легко налаживают межличностные отношения в коллективе; могут достичь признания среди окружающих.

Динамический компонент ответственности третьего фактора включал переменную «энергичность». Для этих

курсантов характерно поведение ответственного поручения до конца; постоянное стремление к ответственному поведению, даже если задание не контролируется; поиск новых вариантов и приёмов в достижении поставленной цели.

Регуляторный компонент ответственности в третьем факторе по активности курсантов. «Интернальная регуляция» — это желание и умение человека всего добиваться самому своей работой, трудом; уверенность, что все удаchi и неудачи зависят только от его ответственного отношения к делу. Курсант не надеется на внешние обстоятельства и других людей.

Выявленные в ходе факторного анализа, особенности структуры ответственности курсантов с интернальным и экстернальным типом локуса контроля учитывались при разработке авторской программы. Профилактика маргинального поведения субъектов в правоприменительной деятельности.

Литература:

1. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения педагогических условий: дидактический аспект. М.: Педагогика, 1982. — С. 182.
2. Горовая, В. И. Теоретические основы подготовки специалиста в условиях многоуровневого высшего педагогического образования: автореф. дис... д-ра пед. наук /Горовая В. И. — СПб., 1995. — С.45.

Инновационная направленность применения методов кейсовой технологии

Голованова Юлия Валерьевна, старший преподаватель
Самарский государственный технический университет

Целью статьи является возможность рассмотреть применение кейсовых технологий на различных этапах обучения и специализации, показать тенденции новизны данной методики, а также взаимосвязь фундаментальной базы высшего образования и инновационных технологий современного стандарта образования. Указать возможные пути использования данной технологии в структуре высшего образования.

Основопологающей целью всех реформ и модернизаций системы высшего образования является оптимальное обновление качества образования, а также создание качественно нового подхода к системе высшего образования в целом. Осуществление возможности внедрения педагогических инноваций является основной задачей, которая позволит обновить систему образования таким образом, чтобы не затрагивать основы фундаментальных знаний, которые являются базовой основой любой специализации или направления обучения.

Проблема педагогических инноваций остается достаточно актуальной в настоящее время. Данный процесс достаточно тонкий и деликатный, и потому к проблеме инновационных процессов необходимо подходить, вооружившись терпением и пониманием. Здесь необходимо привести не-

сколько терминов, которые раскрывают и объясняют рассматриваемую проблему.

Инновационный менеджмент-это контроль и руководство рассматриваемой сферой деятельности, а также научной базой и интеллектуальным потенциалом для получения необходимого усовершенствования продукта, услуги или процесса.

Инновация-фактическое достижение уровня продвижения преобразований и новшеств, выраженных в виде улучшенных и обновленных продуктов и процессов с возможностью обновления существующих условий в рассматриваемой сфере их внедрения и использования.

Инновационный процесс-это творческий процесс, в котором созданное новшество реализуется с учетом и возможностью применения экономического наполнения рассматриваемого новшества.

Для того, чтобы более точно освещать рассматриваемую проблему, необходимо понять некоторые моменты, связанные с продвижением инноваций и инновационных процессов в современном обществе. В последнее время термин «инновационный менеджмент» стал занимать прочные позиции при упоминании проблем инновационного подхода в сфере образовательных процессов. Данный процесс ка-

саются продвижения современных методов образования, а также его технического наполнения. Процесс внедрения инноваций посредством инновационных процессов и является сущностью инновационного менеджмента.

Процесс педагогических инноваций — это целенаправленная модернизация системы образования путем применения и внедрения инновационных элементов, цель которых направлена на закрепление и улучшение образования в целом. Результат обучения будущего специалиста нового профиля возможен при сочетании фундаментальности классических знаний и инновационных элементов обновленной системы образования. Педагогическая технология всегда опирается на несколько основных критериев, таких как концепция, система, эффективная управляемость и воспроизводство.

В настоящее время возможность молодых специалистов конкурировать на рынке труда обуславливается способностью ориентироваться в новейших технологиях, обладать обновленной системой знаний, владеть гибкими профессиональными навыками, подстраиваться под постоянно меняющиеся условия труда. Основная задача учреждений высшего образования в том, чтобы нацелить и подготовить молодых людей к условиям современного информационного общества.

Чем ближе инновационный подход к образовательной деятельности, тем более гибким и мобильным может стать современный специалист. При этом основополагающим элементом в данной проблеме должен стать сам педагог, который должен обладать как необходимым багажом фундаментальных знаний и умений, так и владеть современными навыками и методами обучения. Овладевая умениями вносить инновационные изменения в свою педагогическую деятельность, осознавая наиболее уязвимые ее стороны и обладая знаниями о наиболее целесообразных методах работы, преподаватель все более совершенствуется в профессиональном плане, улучшает качество взаимодействия со студентами в собственно образовательных и межличностных отношениях. А это, в свою очередь, обеспечивает инновационное развитие образовательного учреждения в целом, способствует повышению качества подготовки специалистов.

Используя инновационные элементы и методики образования, необходимо помнить, что только сочетанием фундаментального классического образования с инновационным подходом, можно добиться максимального положительного эффекта от данного сочетания. Новые методики должны сопутствовать и гибко добавлять необходимую новизну и гибкость получения системы обновленных знаний и практических умений.

Проанализировав инновационные технологии подхода в системе высшего образования, можно сделать следующие выводы:

1. Инновационные технологии можно рассматривать как инструмент моделирования профессионализма и самообучаемости молодого специалиста.

2. Профессионализм специалиста, его гибкость в освоении будущей профессии, моделирование профессиональных качеств, зависит от качества и количества внедрения инноваций в сферу образования в целом.

3. Применение инновационного подхода к образованию и технологий, говорит о высоком качестве современного образования, а также о режиме постоянного развития вуза.

Существует множество инновационных педагогических технологий, которые непосредственно связаны с улучшением качества образования и обновления существующей фундаментальной системы знаний до необходимого уровня требований к специализации и профессионализму, существующему в настоящее время.

Современный уровень производства диктует новый подход к образовательной деятельности в процессе обучения будущих специалистов практическим навыкам. Молодой специалист должен уметь использовать полученные знания на реальном производстве. Это ведет к тому, что обучение практическим навыкам и контроль за усвоением данного типа знаний, должен проходить в условиях, максимально приближенных к реальным условиям будущей специализации.

Современное образование невозможно также без применения информационных технологий, которые в настоящее время получают достаточно широкое распространение в педагогической деятельности высших учебных заведений. Сочетание новых методик и современных технологий дает неоспоримые преимущества для обновления существующих форм образования и внедрения современных и прогрессивных методик в систему Высшей школы [1].

К прогрессивным и современным методикам обучения можно отнести практические тренинги, предметно-ориентированные практикумы, моделирование реальных ситуаций, комплекс мультимедийных технологий, метод кейсов. Этот список можно продолжать и далее, но перечисленные направления являются основными. В данном случае имеются ввиду педагогические технологии, к которым в качестве технического оформления прилагается весь современный развитой мультимедийный комплекс технического оснащения.

Данные технологии открывают ряд новых возможностей для развития системы образования:

- обновление информационной среды обучения для полноты восприятия обучаемыми предоставляемого материала;
- полная реализация творческого и профессионального потенциала обучаемого за счет предоставления гибкого режима обучения;
- обновление базовой (фундаментальной) системы знаний за счет применения инновационных и мультимедийных технологий.

Современное развитие общества диктует свои приоритеты в формировании уровня подготовки будущих специалистов. Необходимо понимать, что современное образование вкупе с прогрессивными технологиями должны

развивать практическое мышление, которое будет являться началом практической реализации накопленного уровня знаний будущей специализации.

Практическое мышление должно развиваться, начиная с отдельно вводимых элементов обучения в высших учебных заведениях. Под практическим мышлением обычно подразумевают применение теоретических основ к практическим ситуационным задачам.

Обладая данным мышлением, появляется навык ориентировки в подходах к решению ситуационных проблемных задач, а также практическая возможность защиты собственного решения по исследуемым и рассматриваемым вопросам. Применяя гибкость практических знаний, специалист, оценивая информацию, имеет возможность просчитывать результаты от того или иного решения. Благодаря развитию практического мышления процесс освоения и получения знаний приобретает индивидуальную основу и продуктивность.

Система фундаментального классического образования дает будущему специалисту основу знаний профиля его будущей специализации. Интерактивное обучение позволяет усвоить гибкий практический опыт, что облегчает системе знаний обладать необходимой новизной и опережать устаревание информации.

Наиболее продвинутой педагогической технологией, которая охватывает все вышеперечисленные тенденции, является метод кейсовых технологий. Сущность технологии заключается в том, чтобы выработать не тривиальный вариант решения поставленной задачи, суметь фактами доказать правильность выбора. В данном процессе, от начала постановки до его окончания, происходит обучение специалиста навыкам практического подхода к решению конкретных ситуационных задач, которые могут возникнуть на практике в реальных условиях.

Упоминание об элементах данной методики появляется еще в 1870 году, а более широкое распространение данный метод получил в 1920 году в Гарвардской школе бизнеса. В это время была заложена базовая сущность данной технологии. В современном обществе данная методика приобретает новые горизонты и возможности благодаря современному уровню техники и мультимедийных технологий [2].

Данная методика применима на практике при наличии как минимум двух принципиальных условий. Одно из условий — это наличие конкретных практических ситуаций или проблем, а также спланированных ситуационных задач, приближенных к реальным условиям. Другое условие — это наличие педагогов, умеющих составлять и применять данную технологию. Область применения данной технологии обширна, учитывая уклон технологии на практику и ситуационные задачи. Преимущества данной технологии также очевидны, но существуют также и ограничения в использовании данной педагогической технологии [3].

Кейсовая технология является специфической модификацией проектной технологии. Если в обычной проектной деятельности процесс решения идет путем объединения

обучаемых для получения стандартного запланированного решения, то кейс-технология посредством структуры кейса формирует нестандартное и неоднозначное решения поставленной проблемы, одновременно выступая и техническим заданием, и источником информации для поиска оптимального решения.

Преимуществом технологии кейсов перед другими подобными методами обучения является то, что необходимо соблюдение единой дискуссии и единой формы работы над выбранной темой-проектом. Данный проект формируется в ходе работы над ним и является уникальным по своей сути, так как планируется нестандартное многовариантное решение проблемной задачи с подбором уникального материала для подтверждения выбранного направления. Данная технология подразумевает коллективное обсуждение и поиск наиболее выгодного решения поставленной задачи или группы подзадач.

Данная методика предоставляет возможность показывать свои практические навыки работы, умение отстаивать выбор своего решения на основе предоставленной информации, работать с практической документацией, отслеживать взаимосвязь между ситуационными элементами и восстанавливать пропущенную информацию, развивать практическое мышление. При этом кейсовая методика дает возможность приобретения навыков ведения деловых партнерских переговоров, навыков ведения пресс-конференций, навыков работы в команде и осознания рабочего коллектива, вырабатывает логические навыки работы над поиском многовариантного решения [4].

Основным моментом, который можно отнести к ограничениям в применении данного метода в нашей системе высшего образования, является то, что ее не желательно применять без адаптационных корректировок. Данная методика также не подходит к абсолютно всем специализациям и направлениям обучения в системе Высшего образования.

Кейсовая технология оправдана в направлении обучения, где в основе будущей профессии составляет большинство практика, практический подход к проблемным ситуациям и задачам или огромное количество практических ситуационных задач, рассмотрение и моделирование которых приводит к накоплению практического опыта. Также данная методика применима в системе дистанционного образования и в процессе переподготовки кадров также с учетом тех же моментов адаптации к российским нормам и требованиям в системе образования [5].

Минусом также можно считать применение технологии при наличии множества типовых ситуационных моментов, где необходим разбор вариантов одного и того же процесса, рассмотрение его под различным углом или при изменении взгляда на ситуацию. Здесь технология как бы занимается рутинным разбором и запоминанием чисто стандартного набора практических задач.

Кейсовая технология, способная объединить и фундаментальные знания, и новейшие технологии, также способ-

на к мотивации развития творческого и профессионального потенциала обучаемых.

Учитывая ориентир кейсовой технологии на развитие практических навыков работы, то в качестве рекомендации к использованию данного метода можно привести ее использование на заключительной стадии любого направления обучения. Так же положительной стороной данной методики является усиление образовательной составляющей специализации как яркого демонстрационно-практического наполнения обучения и профориентации будущих специалистов.

Из вышесказанного можно выделить еще одно преимущество данной педагогической технологии. Это возможность обучаемого формулировать свои собственные целевые задачи при работе с материалом над основной

проблематикой задания. Следствием этого является возможность отследить будущих специалистов с четко сформированной целевой направленностью на конкретную специализацию.

В завершении отметим, что методика кейсов неоднозначна в своем применении и имеет как положительные, так и отрицательные стороны своего применения. Необходимость более подробного рассмотрения — это проблемы с различных сторон и возможностей применения является неоспоримым фактом. Вопрос адаптации данной методики образования не оставляет сомнений, так как данную методику необходимо подстраивать не только под специфику, но и под менталитет высшего образования в нашей стране, что является необходимым действием уважения к нашей системе образования.

Литература:

1. Ибрагимов И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения. М.: Academia, 2007. 336 с.
2. Винеvская А. В. Метод кейсов в педагогике. Ростов: Феникс, 2015. 141 с.
3. Голованова Ю. В. Инновационные элементы и возможности дистанционно-модульного образования как способ создания гибкого мобильного специалиста // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2016. № 2 (35). С. 284–290.
4. Голованова Ю. В. Кейсовые технологии: проблемы и пути их применения в системе высшего образования // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2016. № 3 (36). С. 274–285.
5. Голованова Ю. В. Проблемы и пути решения дистанционной формы обучения [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. — С. 163–167.

К вопросу о профессиональной компетентности педагога ДОО

Зиновенко Ольга Андреевна, студент;

Егорова Жанна Сергеевна, магистрант

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского

В данной статье затрагивается тема профессиональной компетентности педагога дошкольного образования. Рассмотрены основные аспекты и критерии компетентности педагога ДОО.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетенции, педагог, компоненты компетентности

В современной Российской системе образования ни так давно, дошкольное образование стало первой ступенью. Новейшие нормативные требования к определению условий и структуре реализации общеобразовательной программы дошкольной образовательной организации оказывают непосредственное воздействие на деятельность педагогических кадров, которые призваны реализовывать воспитательно-образовательную деятельность в трансформирующихся условиях. В различных регионах Российской Федерации образовательные учреждения, которые обеспечивают педагогический процесс в ДОО испытывают ряд проблем в кадрах. В частности, отмечена нехватка квалифицированных кадров, слабая чувствительность традици-

онной системы образования современным потребностям социума, которая реальным образом отстает от насущных потребностей педагогической отрасли. Система повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров улучшает процесс развития кадрового потенциала, которое будет способно обеспечить современное содержание образовательного процесса и использовать соответствующие образовательные технологии.

Поскольку в системе российского образования реализуется компетентностный подход, то и педагог ДОО должен владеть рядом компетенций. Более подробно рассмотрим данное понятие. Компетентность, рассматриваемая как интегральное качество личности, проявляется, прежде все-

го, в способности и готовности к деятельности, основанной на знаниях и опыте, приобретённом в процессе обучения и социализации [4, с. 29–32]. Таким образом, иметь сформированную компетентность значит обладать определенными знаниями, определенной характеристикой; владеть компетенцией — значит обладать определенными возможностями в какой-либо сфере.

Как отмечает В. Г. Суходольский, профессиональная компетентность педагога дошкольного образования — способность педагога к выполнению профессиональной деятельности, которая определяется требованиями должности, базирующейся на фундаментальном научном педагогическом образовании и эмоционально-ценностном отношении к педагогической деятельности. Компетентность включает в себя владение необходимыми значимыми установками и личностными качествами, теоретическими знаниями в области дошкольного образования, практическими умениями и навыками [2, с. 74].

По мнению таких ученых, как С. Е. Шишов, А. В. Хуторской, В. Г. Суходольский, В. А. Кальней, профессиональная компетентность — интеграция знаний, умений, опыта и личностных качеств, которые представляют собой способность педагога качественно и эффективно выполнять профессиональную педагогическую деятельность и включают в себя педагогическое мастерство и профессионализм.

Профессиональная компетентность педагога — совокупность знаний и умений структурировать и интегрировать теоретические и практические знания для лучшего решения задач педагогической деятельности [4].

Хотелось бы отметить, что федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — совокупность требований, необходимых при реализации основных образовательных программ высшего профессионального образования, в качестве основной целевой установки рассматривает компетенции, полученные студентами в ходе обучения. Во ФГОС ВО компетенция — способность применять полученные знания, умения и личностные качества для успешной профессиональной деятельности.

Изучением сущности профессиональной компетентности педагога занимались такие исследователи как Б. Г. Ананьев, Ю. К. Бабанский, Т. И. Шамова и многие другие. В исследованиях данных ученых раскрыты следующие аспекты педагогической компетентности:

- управленческий: способности педагога к анализу, планированию, организации, контролю, регулированию педагогического процесса, выстраиванию взаимоотношений с воспитанниками, их родителями и педагогическим коллективом;
- психологический: умения оказывать влияние собственной личностью на детей, учитывать индивидуальные способности и возрастные особенности воспитанников;
- педагогический: владение формами и методами осуществления воспитания и обучения дошкольников.

В целом, профессиональная компетентность характеризуется как совокупность интегрированных знаний, личностных качеств, умений и опыта, позволяющих педагогу эффективно проектировать и осуществлять профессиональную деятельность во взаимодействии с окружающим социумом.

А. Н. Дорофеев и К. В. Шапошников в своих исследованиях указывают, что в основу показателей субъектной профессиональной компетентности могут быть положены характеристики актуальной и потенциальной деятельности специалиста.

Профессиональная компетентность включает в себя следующие компоненты:

Гносеологический компонент профессиональной компетентности педагога включает в себя теоретические и методологические знания основ педагогических и психологических наук, владение современными информационными технологиями, знание тех требований, которые предъявляются к современному педагогу, знание нормативно — правовых документов, касающихся профессиональной педагогической деятельности, наличие дополнительных знаний.

Деятельностный компонент профессиональной компетентности включает в себя множество умений: гностические, аналитические, информационные, проекторочные, творческие, коммуникативные, организаторские, развивающие.

Личностный компонент профессиональной компетентности включает в себя готовность работать в коллективе, к проявлению личной инициативы, ценностное отношение к профессии.

Л. М. Митина выделяет в структуре педагогической компетентности три подструктуры:

- деятельностьную, которая включает в себя знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности;
- коммуникативную, которая включает в себя знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения;
- личностную, которая включает в себя потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки и принципы развития личности ребенка.

Л. М. Митина под компетентностью понимает характеристики конкурентоспособной личности педагога, владеющей элементами общей культуры современного общества, содержанием фундаментальных наук, педагогических знаний и умений, наличие культуросообразных образцов поведения и взаимодействия в социуме [3].

Современная система образования предъявляет новые требования к компетентности педагога дошкольного образования. Педагог ДОО должен быть компетентным в вопросах организации и содержания педагогической деятельности по следующим направлениям:

- воспитательно-образовательной;
- учебно-методической;
- социально-педагогической.

Воспитательно-образовательная деятельность предполагает следующие критерии компетентности:

- умение планировать и осуществлять целостный педагогический процесс;
- умение создавать развивающую предметно-пространственную среду;
- обеспечение охраны жизни и укрепления здоровья детей.

Данные критерии уточняются следующими показателями компетентности педагога:

- знание целей, задач, содержания, принципов, форм, методов и средств обучения и воспитания дошкольников;
- умения формировать знания, умения и навыки у воспитанников в соответствии с образовательной программой.

Учебно-методическая деятельность воспитателя предполагает следующие критерии компетентности:

- умение планировать воспитательно-образовательную работу;
- умение проектировать педагогическую деятельность на основе анализа достигнутых результатов.

Данные критерии уточняются следующими показателями компетентности:

- знание примерных общеобразовательных программ и методик обучения и воспитания детей;
- умение планировать, проектировать и осуществлять целостный педагогический процесс;
- владение технологиями психолого-педагогического исследования и мониторинга воспитания и обучения детей.

Кроме того, воспитатель должен уметь соединять основные и парциальные программы, обогащая и расши-

ря содержание каждого направления развития, избегая выборочности в формировании тех или иных качеств ребенка, формируя целостность восприятия ребенком. Иначе говоря, компетентный педагог должен уметь интегрировать содержание всех образовательных областей, обеспечивать взаимосвязь всех занятий, мероприятий и событий исходя из воспитательных и образовательных задач.

Социально-педагогическая деятельность воспитателя предполагает следующие критерии компетентности:

- умение оказать консультативную помощь родителям;
- создание условий для развития и социализации детей;
- защита интересов и прав детей.

Данные критерии уточняются следующими показателями:

- знание основных нормативно-правовых документов о правах ребенка и обязанностях родителей по отношению к детям;
- умение вести не директивную педагогическую работу с родителями, специалистами ДОО.

Таким образом, современный педагог системы дошкольного образования должен обладать необходимыми знаниями в области обучения и воспитания дошкольников, уметь проектировать и воплощать целостный педагогический процесс формирования всесторонне развитой личности, знать нормативно — правовую базу ДОО, возрастные особенности детей, уметь вести педагогическую работу с родителями детей. Профессиональная компетентность педагога дошкольного образования включает в себя большое количество аспектов, без которых невозможна образовательная деятельность.

Литература:

1. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М.: Педагогика, 1990. — 120 с.
2. Кухарев И. В. На пути к профессиональному совершенству: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1990. — С. 74.
3. Митина Л. М., Митин Г. В., Анисимова О. А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога / Под общ. ред. Л. М. Митиной. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. — М.: Академия, 2005.
4. Селевко, Г. К. Педагогические компетенции и компетентность: [их классификация] / Г. К. Селевко // Сельская школа: Рос. пед. журн. — 2004. — № 3. — С. 29–32.

О необходимости использования игры при обучении иностранному языку

Николаева Ольга Ивановна, старший преподаватель
Минский университет управления (Беларусь)

Тепляковская Анна Николаевна, старший преподаватель
Минский филиал Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова (Беларусь)

В настоящее время многие дети начинают изучать иностранный язык еще до школы. В развивающих кружках обучение проходит весело и интересно. Но придя в школу, дети начинают понимать, что изучение иностранного языка это нелегкий труд, требующий отдачи большого количества времени и сил. Как результат интерес к предмету, а значит, и успеваемость падает, иностранный язык становится одним из нелюбимых предметов, а многие учащиеся заявляют о своей неспособности к изучению иностранных языков.

Если мы попытаемся понять, что изменилось для ребенка в процессе обучения, мы заметим, что интересные и веселые игры были заменены на монотонное выполнение разнообразных упражнений направленных на усвоение и закрепление лексико-грамматического материала. Возможно, мы занятые, ответственные, серьезные взрослые просто забыли о том, как можно весело провести время, достигая при этом определенных целей и результатов.

Игра, как один из методов обучения, издавна привлекала внимание педагогов и психологов. Многие авторы по методологии утверждали, что игры — это не просто заполняющие время действия, они имеют большую образовательную ценность. Об игре, как о знаковой модели профессиональной деятельности впервые заговорил А. А. Вербицкий. Контекст игры, по его мнению, задается знаковыми средствами с помощью языков моделирования, имитации и связи, включая естественный язык. В отличие от других методов обучения, игра, как полагает исследователь, позволяет студенту почувствовать личную причастность к функционированию изучаемой системы — он «проживает» какое-то время в «реальных» жизненных условиях, оказавшись «внутри» этой системы. [1]

Если обратиться непосредственно к изучению иностранных языков, то хотелось бы обратить внимание на высказывания следующих авторов. В. Р. Ли, например, считает, что большинство языковых игр заставляет учеников использовать язык вместо того, чтобы думать об изучении правильных форм [2]. Он также говорит, что игры нужно рассматривать как центральные (не периферийные) способы изучения иностранного языка. Подобное мнение выражено Ричардом-Амато, который полагает, что игры — забава, но предупреждает относительно недооцененности их педагогической значимости, особенно при обучении иностранному языку. Есть много преимуществ использования игр». Игры могут понизить беспокойство, таким образом, делая этап формирования навыков более ярким и запоминающимся» [3]. Еще один аргумент в пользу использования игр находим у М. Здубиевской, которая полагает, что игры

хороший способ заняться языком, поскольку они моделируют ситуации того, для чего ученики будут использовать язык в реальной жизни в будущем [4].

Несмотря на то, что проблема игры как метода обучения отражена в многочисленных научных работах, не существует единого мнения о том, что же такое игра. Многие авторы признаются, что сложно дать определение этому понятию, но все источники сходятся в том, что игра — это один из важнейших феноменов человеческого существования. Согласно определению, представленному в Критическом словаре психоанализа игра — это деятельность, которой занимаются ради нее самой, ради удовольствия, которое она приносит, без учета серьезных целей и задач; обычно противопоставляется РАБОТЕ или выполнению других социально либо биологически необходимых действий. [5]

Очевидно, что игровую деятельность мы привычно не воспринимаем серьезно, в лучшем случае видя в ней тренировку перед серьезным делом или необходимое восполнение монотонной односторонней деятельности. Считается, что игра это естественное состояние ребенка, для взрослых же игра — только отдых, расслабление, нечто несерьезное. Однако для ребенка игра это не только способ занять себя, это еще и естественный способ познания мира, социальной адаптации. Ведь не секрет, что большинство навыков социального общения, поведения адекватного той или иной ситуации ребенок приобретает именно в процессе осуществления игровой деятельности. Вот почему дети с большим удовольствием занимаются в дошкольных развивающих кружках и секциях. Ведь при правильном построении занятий ребенок не понимает, что он уже учится, для него это все еще игра. Нам, на нашем собственном обучающем опыте кажется, что это может быть верным и для взрослых.

Таким образом, и нам стоит рассмотреть игру не как способ развлечения, а скорее как инструмент, который может быть использован для обучения иностранному языку учеников всех возрастов. Пассивное восприятие информации — вот главный недостаток традиционных методов ведения занятий. В современном, динамично меняющемся мире, жизнь стала очень активной, мы постоянно куда-то бежим, на ходу воспринимая, потоки данных. Значит можно сказать, что состояние простого слушания и воспроизведения информации становится противоестественным для современного молодого человека. А значит, и преподавателю нужно переключаться с привычного транслирования информации (пассивные формы обучения), на вовлечение обучаемых в разнообразные творческие виды деятельности

(активные и интерактивные формы обучения). И именно игра является методом, который позволяет максимальному числу обучаемых принимать непосредственное участие в ходе занятия. В рамках учебного процесса использование игровых методов отличается от традиционных методов тем, что создает необходимый психолого-эмоциональный фон, на котором строится процесс обучения. Стоит отметить и тот факт, что игра не заменяет полностью традиционные методы обучения, но она дополняет их, позволяет достигнуть более высоких результатов там, где традиционные методы не справляются.

Несомненными плюсами игры можно назвать:

- одномоментное участие большого количества студентов, их активность;
- высокий уровень заинтересованности;
- раскрепощающий эффект игры;
- увеличение коммуникативной компетентности;
- практику беглости речи.

Игры дают замечательную возможность говорить, не боясь насмешек, возможность наблюдать рост уровня своих знаний и навыков. Мы неоднократно замечали, что за интересным делом время проходит быстрее, в то время как монотонная деятельность психологически замедляет ход времени. А применение игры при обучении учеников английскому языку действительно является «изменением темпа урока». Творческий преподаватель понимает, что почти любая игра может отвечать задачам и целям урока: любые игры, которые мы могли бы использовать, лингвистически релевантны, просты в объяснении, ими легко управлять, и в них забавно играть. [6]

Игры можно использовать в качестве разминки в начале занятия, как вводную деятельность для введения нового словаря или грамматического материала, или как осуществление обзора в конце урока или перед экзаменом. И хотя подготовка к проведению аудиторной языковой игры занимает много времени, все усилия преподавателя окупятся результативностью проведения занятий и возросшим интересом обучаемых.

Игры помогают создавать речевые и жизненные ситуации, в которых язык проявляет свою полезность и значимость, позволяют моделировать поведение, эффективное в определенных ситуациях профессионального взаимодействия. И если обучаемые хотят принять участие в играх такого типа, они должны понять то, что другие говорят или написали, и сами они должны говорить или писать, чтобы выразить их собственную точку зрения или дать информацию. Здесь мы видим прямую заинтересованность не только в ходе одного занятия, но и в необходимости готовиться к последующим. Рефлексия, проводимая обычно после окончания ролевой игры, помогает участникам осознать не только пробелы в лексико-грамматическом материале по теме занятия, но и проанализировать и скорректировать в дальнейшем собственные неадекватные поведенческие модели и реакции. (Короткие разминочно-закрепляющие игры не требуют рефлексии, участни-

ки осознают и корректируют пробелы в своих знаниях самостоятельно.)

Долгие годы потребность в содержательности при общении (построении высказывания) на иностранном языке воспринималась как самое главное. Но, в то же время реальный навык построения подобного высказывания развивался с большим трудом, как со стороны педагога, так и со стороны обучаемого. Использование игровых методов дает нам возможность прочувствовать полезную интерпретацию содержательности — а именно, умение ученики отвечать на содержание определенным способом. Если они удивлены, возмущены, заинтригованы или озадачены содержанием, становится ясно, что игра является значащей для них. Таким образом, придав эмоциональную окраску языковой ситуации, которую они слушают, читают, говорят и пишут, мы добьемся более ярких переживаний, а это способствует процессу запоминания.

Можно классифицировать преимущества использования игр следующим образом:

Эмоциональный критерий:

- игры и мотивируют и развлекают
- игры понижают эмоциональное напряжение
- они поощряют творческое и непосредственное использование языка
- они также способствуют развитию коммуникативной компетентности (помогают оценить уровень подготовленности студентов)

Познавательный:

- игры укрепляют изучение, расширяют кругозор и помогают сосредотачиваться на грамматике коммуникативным способом (помогают перевести изученный материал из пассивного состояния (знания) в активное (умение))

Динамика аудитории:

- Игры вырабатывают способность к коллективному труду и здоровой конкуренции

Адаптируемость:

- игры могут быть легко приспособлены для возраста, уровня и интересов
- они используют все четыре речевых навыка
- игры требуют минимальной подготовки после стадии начального развития

Безусловно, у игр наблюдаются и негативные стороны.

Во-первых, нельзя отрицать тот факт, что многие студенты не могли бы фактически наслаждаться длинными, трудоемкими играми, особенно если они уже испытывали трудности с освоением нового языка. Такие ученики боятся, что мало того, что они потерпят неудачу при изучении языка, они могут также показать низкие результаты в игре. Таким образом, если игра, занимает значительную часть урока, это вполне может стать причиной напряжения для некоторых студентов. Это в первую очередь относится к ролевым и деловым играм, которые уже давно стали неотъемлемой частью процесса обучения, особенно в высшей школе. Так как они позволяют моделировать

реальные ситуации общения, возникающие в профессиональной и бытовой сферах. Для того чтобы полноценно раскрыть потенциал таких игр, авторы данной статьи рекомендуют преподавателю начинать приучать группу к игровому обучению с коротких 3–5 минутных игр, направленных на закрепление и освоение лексико-грамматического материала.

Во-вторых, если в игры играют слишком часто, студенты могут чувствовать, что они вообще не учатся, обвиняя учителя, в несерьезном отношении к предмету и в отсутствии стремления подготовить реальный урок. Преподаватель должен четко контролировать, где обычные задания можно заменить игровыми и какую пользу это принесет учебному процессу, не поддаваясь на желание аудитории играть как можно чаще. Естественно, что предлагаемые учащимся игры должны соотноситься с их возрастными и психологическими особенностями, иначе возможна «обратная» реакция. Слишком легкие игры учащиеся будут высмеивать, а если создать игровую ситуацию превышающую уровень знаний и умений обучаемых, игры могут посчитать слишком сложной задачей.

Если вернемся к выбору игр в обучении английскому языку, то можно перечислять долго достоинства каждой. Рассмотрим те, которые на наш взгляд являются наиболее информативными, релевантными и несут в себе огромный педагогический потенциал.

Игры с мячом — идеальны для повторения и закрепления активной лексики или грамматических конструкций по теме занятия, не несут в себе элемента удачи, развива-

ют соревновательный потенциал, мотивируют к готовности к следующему занятию.

Игры на время (с песочными часами или таймером) — многофункциональны, позволяют быстро проверить уровень готовности студента или группы, имеют соревновательный и мотивирующий эффект.

Настольные игры — лучше всего подходят для небольших групп, но если на этапе формирования навыков игра покажется очень сложной, может быть хорошей идеей в первую очередь поиграть всей группой или продемонстрировать действие правил игры и ход игры в паре с одним студентом.

Ситуативные ролевые и деловые игры — лучше использовать как итоговое занятие для проверки и закрепления уровня знаний умений и навыков по теме. Требуют большей подготовки, как со стороны студента, так и со стороны преподавателя. Удавшаяся игра такого типа положительно влияет на уровень самооценки обучаемых.

Таким образом, можно сказать, что игры могут обеспечить интенсивную и осмысленную практику языка, их стоит рассматривать как главные инструменты в репертуаре преподавателя. И хотя игры часто используются в качестве короткого промежутка учебной деятельности — разминки или повторения материала для завершения занятия — игры должны быть в основе обучения иностранным языкам. Однако, как замечает Ли, игра «не должна рассматриваться как крайняя деятельность, заполняющая подобные моменты, когда у учителя и класса нет лучших идей, чем занять время» [2]

Литература:

1. Пафифова Б. К. Ситуационно-ролевые игры как одна из форм интерактивных методов обучения в высшей школе // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2015. № 1 С.110–116.
2. Lee, W. R. 1979. Language teaching games and contests. Oxford: Oxford University Press.
3. Richard-Amato, P. A. 1988. Making it happen: Interaction in the Second Language classroom: From Theory to Practice. New York: Longman.
4. Zdybiewska, M. 1994. One-hundred language games. Warszawa: WSiP.
5. Критический словарь психоанализа — режим доступа: <http://vocabulary.ru/termin/igra.html> — дата доступа: 15.11.2016.
6. Games to Teach English Learners — Режим доступа: <https://www.tefl-online.com/online-tefl-articles/games-in-teaching.php> — дата доступа: 21.11.2016.
7. Мухиддинова С. А., Уралова Д. С. Роль игры в процессе изучения английского языка в школе // Молодой ученый. — 2013. — № 7. — С. 397–399.

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

Направления совершенствования подготовки в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций на современном этапе

Айол Алексей Андреевич, преподаватель

Учебно-методический центр по гражданской обороне, чрезвычайным ситуациям и пожарной безопасности (г. Санкт-Петербург)

В статье рассматриваются вопросы совершенствования подготовки должностных лиц и специалистов в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций.

Ключевые слова: курсовое обучение, обучение населения в области гражданской обороны

Техногенные аварии и катастрофы, разрушительные стихийные бедствия, происходящие на территории РФ, требует высокой профессиональной подготовки специалистов, занимающихся предупреждением и ликвидацией их последствий, а также обучения населения умелым действиям в условиях чрезвычайных ситуаций.

В настоящее время разработана и устойчиво внедряется единая государственная система подготовки населения РФ в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций.

Подготовка населения в области гражданской обороны — система мероприятий по обучению населения действиям в случае угрозы возникновения и возникновения опасностей при военных конфликтах или вследствие этих конфликтов, при чрезвычайных ситуациях природного и техногенного характера [1].

Обучение населения в области гражданской обороны осуществляется в рамках единой системы подготовки населения в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера по видам согласно приложению.

Обучение является обязательным и проводится в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по основным общеобразовательным программам (кроме образовательных программ дошкольного образования), образовательным программам среднего профессионального образования и образовательным программам высшего образования, в учебно-методических центрах по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям субъектов Российской Федерации и в других организациях, осуществляющих образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам в области гражданской обороны, на курсах гражданской обороны муниципальных образований, по месту работы, учебы и месту жительства граждан. [2]

Граждане Российской Федерации обязаны:

— проходить подготовку в области гражданской обороны [1];

— изучать основные способы защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций, приемы оказания первой помощи пострадавшим, правила охраны жизни людей на водных объектах, правила пользования коллективными и индивидуальными средствами защиты, постоянно совершенствовать свои знания и практические навыки в указанной области [3].

На сегодняшний день главной задачей по подготовке населения Российской Федерации в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций считается повышение практической направленности подготовки всех групп населения к действиям при угрозе и возникновении опасностей, присущих чрезвычайным ситуациям и военным конфликтам, в том числе и по сигналу «ВНИМАНИЕ ВСЕМ!», а также качества реализации всех видов подготовки, без уменьшения количества населения, охватываемого ими.

Вместе с тем, в организации и осуществлении подготовки населения продолжают иметь место недостатки, влияющие на качественное и комплексное решение задачи получения знаний, умений и навыков всеми группами населения в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций:

- уровень подготовки ряда должностных лиц гражданской обороны и единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций не соответствует предъявляемым требованиям и характеризуется слабыми знаниями своих прав и обязанностей в области защиты населения от опасностей, отсутствием навыков в умении анализировать и оценивать обстановку, принимать своевременные, обоснованные и грамотные решения при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций и управлять силами и средствами при ликвидации их последствий;
- медленно внедряется подготовка различных групп населения с применением электронного обучения

- и с использованием дистанционных образовательных технологий;
- недостаточно внимания уделяется подготовке всех групп населения мерам пожарной безопасности при нахождении на природе, правилам действий в условиях бытовых опасностей и на дорогах;
- существующая практика создания учебно-консультационных пунктов по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям (далее — УКП ГО и ЧС) не дает ожидаемых результатов по реализации соответствующих видов подготовки населения;
- недостаточно полно и профессионально используются формы и методы работы личного состава МЧС России с населением по подготовке его в области безопасности жизнедеятельности;
- недостаточное обеспечение образовательных организаций учебной литературой и наглядными пособиями по изучению вопросов гражданской обороны, защиты от чрезвычайных ситуаций, пожарной безопасности и безопасности людей на водных объектах в рамках курса «Основы безопасности жизнедеятельности» и дисциплины «Безопасности жизнедеятельности»;
- общеобразовательными организациями слабо используются возможности по задействованию части образовательной программы, формируемой другими участниками образовательного процесса, а также внеурочной деятельности для повышения уровня подготовки обучающихся в области безопасности жизнедеятельности;
- ослаблено взаимодействие органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих управление в сфере образования, с УМЦ ГО и ЧС по совершенствованию подготовки преподавателей курса «ОБЖ» в области гражданской обороны, защиты от чрезвычайных ситуаций и обеспечения пожарной безопасности.

В целях устранения имеющихся недостатков и повышения уровня подготовки руководителей, должностных лиц и работников органов управления и сил гражданской обороны и единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций к выполнению функциональных обязанностей по защите населения, материальных и культурных ценностей, территорий от опасностей, возникающих при чрезвычайных ситуациях и военных конфликтах, а остальных групп населения — к действиям при угрозе и возникновении опасностей, по применению способов и средств защиты, а также оказанию первой помощи, в образовательных организациях предлагается ввести «курсовое обучение».

Курсовое обучение в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций (далее — курсовое обучение) — целенаправленный процесс организации деятельности по овладению соответствующими группами населения знаниями и умениями в области гражданской

обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций, а также приобретению опыта их применения в интересах личной защиты от опасностей, возникающих при военных конфликтах и чрезвычайных ситуациях, а также выполнения возлагаемых на них обязанностей в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций.

Курсовое обучение, как вид обучения соответствующих групп населения, определен постановлением Правительства Российской Федерации от 9 апреля 2015 г. № 332, внесшим изменения в Положение об организации обучения населения в области ГО, утвержденное постановлением Правительства Российской Федерации от 2 ноября 2000 г. № 841 «Об утверждении Положения об организации обучения населения в области гражданской обороны» и постановление Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2003 г. № 547 «О подготовке населения в области защиты от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера».

Подготовка населения в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций предусматривает получение знаний, умений и навыков соответствующими группами населения в ходе:

- получения образования;
- обучения по дополнительным профессиональным программам в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций;
- прохождения курсового обучения;
- участия в тренировках, учениях, учебно-методических сборах и других практических мероприятиях по гражданской обороны и защите от чрезвычайных ситуаций;
- информирования и пропаганды знаний в данных областях;
- самостоятельной подготовки.

Курсовое обучение не является образовательной деятельностью и лицензированию не подлежит.

Курсовое обучение в обязательном порядке проходят:

- председатели и члены комиссий по предупреждению и ликвидации;
- чрезвычайных ситуаций и обеспечению пожарной безопасности, эвакуационных органов, а также комиссий по обеспечению устойчивости функционирования организаций всех уровней;
- неосвобожденные работники, уполномоченные на решение задач в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций органов местного самоуправления и организаций;
- руководители нештатных аварийно-спасательных формирований, нештатных формирований по обеспечению выполнения мероприятий по гражданской обороне, спасательных служб и их заместители;
- лица, назначенные для проведения инструктажа и курсового обучения с работающим населением по гражданской обороне и защите от чрезвычайных ситуаций;

- инструкторы (консультанты) учебно-консультационных пунктов ГО и ЧС;
- личный состав нештатных аварийно-спасательных формирований, нештатных формирований по обеспечению выполнения мероприятий по гражданской обороне и спасательных служб;
- все работники, занятые в сфере управления, производства и обслуживания, не включенные в состав органов управления гражданской обороны и единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций.

Периодичность прохождения курсового обучения:

- работающее население и личный состав формирований и служб — ежегодно;
- работники гражданской обороны и единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций — не реже одного раза в 5 лет.

Для работников гражданской обороны и единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций, впервые назначенных для исполнения обязанностей в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций, курсовое обучение в течение первого года работы является обязательным.

Места проведения курсового обучения:

- с работающим населением и личным составом формирований и служб — в организациях по месту работы;
- с работниками гражданской обороны — на курсах гражданской обороны муниципальных образований, в учебно-методических центрах ГО и ЧС субъектов Российской Федерации или в других организациях, осуществляющих образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций, в соответствии с решением соответствующего руководителя учреждения (организации) и с учетом возможностей организаций, осуществляющих курсовое обучение.

Порядок зачисления работников гражданской обороны и единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций на курсовое обучение:

— На основании решения руководителя учреждения (организации) кадровый орган, совместно с руководителем структурного подразделения, уполномоченного на решение задач в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций, до 1 сентября текущего года направляет в организацию, осуществляющую курсовое обучение, заявку на обучение работников гражданской обороны и единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций.

В заявке необходимо указать фамилию, имя, отчество работника, планируемого к направлению на курсовое обучение, его должность по исполнению обязанностей в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных си-

туаций, форму обучения, а также желательные сроки его проведения.

Направление работников гражданской обороны и единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций на обучение осуществляется только на основании полученной выписки из плана комплектования организации, осуществляющей курсовое обучение.

Комплектование учебных групп:

1. Для проведения курсового обучения комплектуются группы численностью 20–25 человек с учетом:

- при обучении работающего населения — родственных профессий рабочих (должностей служащих);
- при обучении личного состава формирований и служб — видов создаваемых формирований и служб;
- при обучении работников гражданской обороны и единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций — исходя из специфики выполняемых ими функциональных обязанностей в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций и уровня подготовки.

2. Формы курсового обучения:

- с работающим населением и личным составом формирований и служб — очная, в пределах рабочего времени, установленного законодательством о труде;
- с работниками гражданской обороны и единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций — очная или очно-заочная с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Продолжительность обучения определяется соответствующими программами, разрабатываемыми организациями, осуществляющими курсовое обучение, на основе примерных программ курсового обучения в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций, утверждаемых Министерством Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий.

Списки учебных группы, состав преподавателей, инструкторов и расписание проведения занятий определяются распорядительным документом организации, осуществляющей курсовое обучение.

Учет проведения занятий и присутствия на них обучающихся осуществляют преподаватели и инструктора, проводящие занятия, в журналах установленной формы, которые ведутся на каждую учебную группу.

Журнал является основным документом, отражающим выполнение учебной программы, посещаемость занятий и итоги сдачи нормативов. Он подлежит хранению в течение года после завершения обучения группы.

До начала занятий руководитель учебной группы уточняет информацию по обучающимся и вносит ее в соответствующие графы журнала.

Курсовое обучение работников гражданской обороны и единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций завершается контрольным занятием с выдачей справки о прохождении курсового обучения.

Форма справки устанавливается организацией, осуществляющей курсовое обучение.

Учет выданных справок ведется в книге учета, которая хранится в течение пяти лет. [4]

Внедрение в процесс подготовки в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций курсового обучения должно существенно повысить уровень подготовки должностных лиц и специалистов в области гражданской обороны, прежде всего за счет внедрения электронного обучения и использование дистанционных образовательных технологий.

Литература:

1. Федеральный закон от 12 февраля 1998 г. № 28 ФЗ «О гражданской обороне» (с изменениями на 30 декабря 2015 года).
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 2 ноября 2000 года № 841 «Об утверждении Положения об организации обучения населения в области гражданской обороны» (с изменениями на 9 апреля 2015 года).
3. Федеральный закон от 21.12.1994 г. № 68. «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» (с изменениями на 23 июня 2016 года).
4. Организационно-методические указания по подготовке населения Российской Федерации в области гражданской обороны, защиты от чрезвычайных ситуаций и безопасности людей на водных объектах на 2016–2020 годы.

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ

Отражение принципов и методов скаутизма в деятельности пионерской организации и реализации ФГОС

Стрункина Валентина Александровна, учитель, воспитатель
ГБОУ школа № 407 г. Санкт-Петербурга

Скаутское движение возникло в Англии в начале 20 века. Родоначальник скаутизма Роберт Стефенсон Смит Баден-Пауэлл задумывал его как организацию, воспитывающую маленьких разведчиков, хотя впоследствии она стала распространена во всем мире как организация, отвечающая за всестороннее развитие личности ребенка.

Скаутизм — это движение, цель которого развивать гражданскую ответственность.

Цель пионерии — воспитание юных борцов за дело коммунистической партии.

В Федеральном государственном образовательном стандарте цель описана в виде портрета выпускника школы. Современный выпускник — это:

- любящий свой край и свою Родину, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции;
- осознающий и принимающий традиционные ценности семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества, осознающий свою сопричастность к судьбе Отечества;
- креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность науки, труда и творчества для человека и общества, мотивированный на образование и самообразование в течение всей своей жизни;
- владеющий основами научных методов познания окружающего мира, мотивированный на творчество и современную инновационную деятельность;
- готовый к учебному сотрудничеству, способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационную деятельность;
- осознающий себя личностью, социально активный, уважающий закон и правопорядок, выполняющий свои обязанности перед семьей, обществом, государством, человечеством;
- уважающий мнение других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать;
- осознанно выполняющий и пропагандирующий правила здорового и экологически целесообразного об-

раза жизни, безопасного для самого человека и других людей;

- подготовленный к осознанному выбору профессии, понимающий значение профессиональной деятельности для человека и общества, его устойчивого развития.

Сравнивая цель скаутизма, пионерии и портрет современного школьника, можно сделать вывод о том, что они очень похожи. Все они нацелены на развитие гражданской идентичности.

Баден-Пауэлл опирался на воспитание основных качеств личности (трудолюбия, ответственности, уважения к природе и т. д.). Основа скаутского метода заключалась в следующих законах:

- Закон творческой энергии. Досуг рассматривался как время для развития личности каждого ребенка, поэтому организовывался по разным направлениям: спортивно-туристское, интеллектуальное, духовное.

Этот закон имел свое отражение и в пионерии, и в современной системе образования. Сегодня развитие личности ребенка осуществляется в разных направлениях. В пособии для учителя Д. В. Григорьева, П. В. Степанова «Методический конструктор внеурочной деятельности школьников» указаны похожие направления.

- Закон соотношения времени, пространства и содержания досуга. Поскольку в пионерской организации основой была коммунистическая идеология, то, соответственно, и временные рамки, и организация образовательного пространства были подчинены ей (портрет Ленина и флаг СССР на стене аудитории, стоящие на тумбочке горн и барабан). В настоящее время так же немало внимания уделяется организации воспитательно-развивающего пространства (оснащение классов интерактивными досками и др.).

- Закон «закономерности» и универсальности досуга. Весь досуг должен был воспроизводить отражение окружающего мира.

Принципы воспитания в пионерской организации были следующие:

- Преемственность поколений.

- Коммунистическая идейность.
 - Совместный труд.
 - Коллективизм, дружба, товарищество.
 - Самостоятельность и самоуправление.
 - Добровольность.
 - Непрерывность деятельности.
 - Яркость работы.
- Принципами современного образования являются:
- Ориентация на идеал.
 - Следование нравственному примеру.
 - Диалогическое общение.
 - Идентификация с примером.
 - Полисубъектность воспитания и социализации (включенность подростка в различные объединения и выполнение им различных социальных ролей).
 - Совместное решение личностных и общественно значимых проблем.
 - Системно-деятельностная организация воспитания.

Большинство принципов так же повторяют друг друга: это ориентация на общество, воспитание примером, воспитание в деятельности. Скауты воспитывались через организацию совместного со взрослыми досуга, соответствующего их интересам. Если рассматривать пионерскую организацию, то через нее дети вовлекались в жизнь взрослых, помогая, выполняя поручения старших наставников. Сейчас же дети не столько вовлечены во взрослую жизнь, сколько пытаются ее отражать и копировать, используя свои знания и свой опыт. Отсюда возникли метод проектов, исследовательская деятельность, социально-ориентированные тренинги.

Основные принципы советского и современного воспитания так же были заимствованы у Баден-Пауэрлла.

Скауты принимали присягу, обещая следующее:

1. Соблюдать верность Богу и Родине.
2. Во всякое время помогать ближним.
3. Повиноваться законам скаутов.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm1897-1.pdf
2. Гордин И. Г. Этапы пионерского пути. — М., 1982.
3. Зибзеева А. Н. Азбука пионерской жизни. — М., 1980.
4. Роберт Баден-Пауэрлл. Искусство скаута-разведчика. <http://files.litmir.co/a/?id=271750>.

Долг перед Богом у скаутов превратился в долг перед Родиной у пионеров и долг перед отечеством перед современными детьми, долг перед другими — в необходимости помогать другим членам общества и социальную направленность деятельности; долг перед собой — в соревновании у пионеров и саморазвитии у современного ребенка.

Воспитание скаутов производилось через следующие приемы и формы работы:

— Обещание и закон. Строгое соблюдение правил организации и выполнение своих обещаний перед товарищами. В пионерской организации этот прием отразился в даче клятвы пионера. В современной педагогике — через развитие ответственности.

— Учеба через дело. Это есть ни что иное, как системно-деятельностный подход современного образования.

— Членство в малых группах. У пионеров было деление на «звенья», на сегодняшний день — приоритет в использовании групповых форм обучения.

Девизом скаутов была фраза: «Будь готов!». В выборе девиза пионерская организация не стала «изобретать велосипед» и скопировала девиз скаутов, прибавив к ней: «Всегда готов!».

Атрибутика пионеров так же была позаимствована у скаутов — галстук. Но у пионеров он стал красным.

Рассмотрев принципы и законы скаутского движения и, сравнивая их с пионерской организацией и современной системой воспитания, можно говорить о том, что скаутизм как никакое другое движение повлиял на становление образования как в СССР, так и в России.

Таким образом, принципы скаутского движения нашли свое отражение как в советской, так и в современной педагогике. Нравственность, духовность заменялась дисциплиной и подчинением своих интересов интересам партии. Поэтому, одним из основоположников современного воспитания можно считать Роберта Стефенсона Смита Баден-Пауэрлла.

Проблемы трудового, физического и эстетического воспитания молодого поколения в Испании

Шибалева Ирина Александровна, соискатель

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Алкоголь, наркотики, табак — испанская молодёжь, равно как молодые люди всего мира — не гнушаются этими «прелестями» современного мира. Вся беда в том, что нет должного контроля со стороны взрослых. У детей нет выработанного и закреплённого чувства дисциплинированности, о чём в начале двадцатого столетия писал наш известный педагог С. Т. Шацкий, глубинного чувства ответственности перед обществом за своё поведение, что всегда отличало воспитанного человека. Добиться этого, по его мнению, можно лишь организовывая жизнедеятельность ребёнка — его всегда надо занимать каким-либо интересным делом, от которого было бы не оторвать по причине испытываемой «трудягой» радости от своей работы. Однако у родителей нет времени на занятия со своими детьми, все заняты добыванием хлеба насущного. Образовательные учреждения, будь то школы либо вузы, всё более дистанцируются от задач воспитания, взяв за основу своей работы собственно образовательную деятельность. Но ведь дети — не грибы в лесу, сами не вырастут! Предоставленные сами себе, они зачастую бросают школу, не доучившись, и не спешат затем строить свою трудовую карьеру. Виноват, по всей видимости, нежный средиземноморский климат.

Однако, надо же и в будущее заглядывать! И как тут обойтись без воспитания!? Здесь на помощь могло бы прийти трудовое воспитание, которое в России, например, считается обязательным. И в семье, и во всех учебных заведениях, включая высшую школу, понимают важность этой части воспитания для формирования личности. Сухомлинский называл трудовое воспитание «гармонией трёх начал: надо, трудно и прекрасно».

«Надо!» — да просто потому что без труда, без умения трудиться, трудиться с желанием, в этой жизни не достигнуть ничего.

«Трудно» — конечно, ведь много проще просаживать время, развлекаясь бессмысленными компьютерными «игрушками». Но только преодолевая трудности, можно развить незаменимые человеческие качества, такие, как упорство, сила воли, настойчивость в достижении цели.

«Прекрасно» — конечно, потому что наградой будет чувство морального удовлетворения — ведь было трудно, а ты смог! Ты дошёл до конца! Ты — победитель!

И Песталоцци вынашивал идею соединить обучение и труд. Находясь в школе целый день, дети могли бы, по его мнению, заниматься прядением и ткачеством, кроме того, каждый может обрабатывать свои грядки на небольшом участке земли, ухаживать за животными; на примере каких-то лучших хозяйств и ремесленных мастерских в деревне они могли бы приобрести опыт. Подобный опыт будет

не только способствовать физическому развитию молодого поколения, но и подготавливать к предстоящей деятельности.

Считается крайне важным прививать с самого раннего детства любовь к труду. «Создатель для того и сотворил нас, чтоб мы работали. Склонность наша всегда что-нибудь делать так сильна, что мы не можем ей противиться, и если не находим доброго и полезного упражнения, то принимаемся за дурное» [7, с. 233]. И испанская молодёжь, к сожалению, принимается.

А в части собственно трудового воспитания в Испании обсуждаются лишь варианты специализирующего образования для успешной реализации на рынке труда по окончании обучения.

Одним из основных элементов воспитания является воспитание физической культуры, значимость которой для ведения здорового образа жизни осознаётся в настоящее время практически всеми государствами. В Испании в 1990 году был принят Закон о спорте — Закон № 10.

В преамбуле названного закона декларируется важность физической культуры и спорта для государства и общества, утверждается, что это один из основополагающих элементов в системе воспитания и важнейший фактор для поддержания здоровья нации.

В главе первой, кроме того, говорится, что занятия физической культурой важны для формирования и всестороннего развития личности, и поэтому будут включены в основные образовательные Программы как обязательный предмет. Все учебные заведения должны иметь в своём распоряжении спортивные помещения для занятия физическим воспитанием и спортом, а кроме того специальные площадки для лиц с ограниченными возможностями. Спортивные сооружения образовательных учреждений должны быть спроектированы таким образом, чтобы использование их было многофункциональным для нормального развития образовательной деятельности и доступным для местных спортивных ассоциаций.

Государство оставляет за собой право координировать в установленном им порядке занятия физическим воспитанием и спортом в университетах для развития и продвижения в том числе на международную арену, что будет способствовать скорейшей социализации молодёжи, а также её культурному развитию.

Во второй главе рассматриваются вопросы создания новых спортивных клубов для молодёжи, а на их базе — профессиональных команд, которые бы участвовали в соревнованиях на коммерческих условиях. Затрагиваются также вопросы борьбы с допингом в спорте и профилактики борьбы с насилием. Закон предусматривает в опре-

делённых случаях возможность созывать специальную Сенатскую комиссию. При этом важно, что финансирование спортивных структур осуществляет государство.

Вопросы эстетического воспитания поднимаются в работе Galo Sánchez¹ «Educación estética y educación artística. Reflexiones para una enseñanza creativa». Автор делится своими размышлениями о ценности эстетического воспитания для развития индивидуума. Желание познать реальность, трансформировать её посредством познания искусства, техники, политического устройства является основной функцией творческого человеческого интеллекта. Человеческий ум сравнивается с неким устройством — «фруктом» длительного и прогрессирующего развития. Миссия педагога заключается в том, чтобы формировать интеллект своего ученика.

Рассматриваются при этом три огромных аспекта человеческих возможностей: такие как речь, эстетика и образование. Все они из области творческих функций. Образование — это всегда одна из ключевых проблем любого общества. Это изначально, по сути своей есть главная возможность эволюционировать. Эстетика соотносится с чувствами духовными и главным образом формирует художественную грань личности. Владение речью выводит нас в мир межкультурных коммуникаций и окунает в неизбежный социальный прогресс, который человеческая особь двигает с момента своего появления. Сферы, в которых реальность преобразуются посредством музыки, театра, являют собой значительные альтернативы формирования человеческой личности в области воспитания и образования, и сегодня ещё не изучены достаточно и мало развиты. Galo Sánchez утверждает, что эстетическое и художественное воспитание есть прекрасное лекарство в деле преодоления многих трудностей современного мира. Он соглашается с Martínez Bonafé², утверждая, что эмоциональная отсталость и низкий уровень развития чувствительности во многом объясняют дегуманизацию нашего общества. У сегодняшнего человеческого сообщества мало того, что отсутствуют идеи и аргументы реализовать себя

в этой жизни и быть счастливым, — у них отсутствуют «воды» сердца и смысл жизни. Эстетический опыт является реальным и жизненно необходимым для людей, потому что именно этот опыт даёт подсказки, руководство в своей собственной жизни.

Курс эстетического опыта выступает как стимул того, что, прежде чем развлекать своё воображение, надо научиться управлять своими чувствами. Механизм активации, который создаёт эстетический опыт в человеке, в свою очередь образует концептуальную основу, позволяющую рассматривать его как одну из возможностей содействия жизни достойной, по уму. Язык символический, язык метафор является основой всего искусства. Именно через метафору музыка, живопись, театр, танец может соединиться с чувством каждого человека. Одна из основных задач художественного (эстетического) воспитания — дать студенту возможность уловить эстетическое наслаждение.

Воспитание (образование) эстетическое посредством воспитания (образования) художественного помогает достичь:

- расширения сенсорной и чувственной восприимчивости;
- улучшения внимания при работе ума, созерцании звуков и работе воображения;
- умения вести творческие игры и управлять фантазией;
- расширения личного словарного запаса (выразительного и коммуникативного);
- умения формировать эстетическое суждение.

Таким образом, воспитание в области искусств есть воспитание чувств. Цель художественного воспитания — равно как трудового и физического — активизировать жизнь, а не просто довольствоваться ею. Известно, что для современной молодёжи уже недостаточно только учиться, крайне важно развивать свои персональные способности, связанные с собственным имиджем, самооценкой, своими талантами и конечно творческими способностями для адаптации в любом окружении.

Литература:

1. Antonio Casquero Tomás, M^a Dolores García Crespo, M^a Lucía Navarro Gómes. Especialización educativa e inserción laboral en España. Estadística española. Vol. 52, núm. 175, 2010. P. 419–467.
2. Galo Sánchez. Educación estética y educación artística. Reflexiones para una enseñanza creativa. Aula, 16, 2010, P. 21–32.
3. Ley 10/1990, de 15 de octubre, del deporte. Boletín núm. 249, miércoles 17 octubre 1990, 30397–30411.
4. Rafael Mesa Sánchez. Medios de comunicación, violencia y escuela. — Revista Interuniversaria de Formación del Profesorado, nº 44, Agosto 2002. P. 209–222.
5. Милош В. Кротохвил. Жизнь Яна Амоса Коменского: Книга для учителя: Перевод с чешского. — М.: Просвещение, 1991. — 191 с.
6. Наталья Королёва. Воспитание в Испании. <https://nstarikov.ru/blog/10425>

¹ Galo Sánchez, profesor en Universidad de Salamanca.

² Jaume Martínez Bonafé, Profesor Titular del Departament de Didàctica i Organització Escolar en la Facultat de Filosofia i CC. Educació de la Universitat de València

7. Новиков Н. И. Избранные педагогические сочинения. — М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1959. — 255 с.
8. Очерки истории школы и педагогики за рубежом / под ред. К. И. Самойловой, Б. М. Бид-Бада. — М.: Педагогика, 1982. — 160 с.
9. Трудовое воспитание детей. bukvic.ru/trudovoe-vospitanie-detey/ Фрадкин Ф. А., Малинин С. А. Воспитательная система С. Т. Шацкого. — М.: Прометей, 1993. — 176 с.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

К вопросу о социально-педагогической реабилитации дезадаптированных детей и подростков

Амосова Оксана Сергеевна, кандидат юридических наук, подполковник внутренней службы, старший преподаватель Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний России

Данная статья анализирует превенцию социально-педагогической запущенности через механизмы социально-педагогической реабилитации дезадаптированных несовершеннолетних. Разобраны условия успешной реабилитации социально дезадаптированных подростков.

Ключевые слова: социально-педагогическая запущенность, дезадаптированные дети и подростки, асоциальное поведение, деформация системы внутренней регуляции, референтные и ценностные ориентации, социальные установки

Совершенно очевидно, что в отношении социально-запущенных детей и подростков необходимы специальные меры ресоциализации, осуществляемые специальными профилактическими органами. Поскольку явление социально-педагогической запущенности является, как правило, явлением обратимым, то одной из главных задач превентивных служб является организация процесса ресоциализации дезадаптированных детей и подростков.

Прежде чем приступить к анализу социально-педагогической ориентации дезадаптированных детей и подростков, считаем целесообразным обратиться к этимологии ключевых дефиниций. Термин «ресоциализация» обозначает социально-педагогический процесс восстановления социального статуса, утраченных или несформированных навыков дезадаптированных подростков. [4, с. 7] Термин «реабилитация» можно использовать как в медико-социальном, так и психолого-педагогическом и социально-педагогическом аспектах.

Реабилитацией называют комплексное применение медицинских, социальных, психолого-педагогических действий, необходимых для исправления дефекта воспитания и социальных отклонений. [1, с. 11] Понятие реабилитация является многоуровневым, состоит из динамичных взаимосвязанных действий, направленных на восстановление личности детей и подростков и включает в себя понятия профилактики и коррекции отклонений. Систему мер социально-правовой, медико-психологической и социально-педагогической помощи дезадаптированным подросткам, проводимым специальными государственными органами, называют профилактикой. Профилактика призвана устранить причины и факторы, вызывающие отклонения в развитии личности. Второй аспект реабилитации — коррекция отклонений может рассматриваться как система мер, применяемых к личности с целью восстановления ее нормальной жизнедеятельности. Чаще всего коррекция применя-

ется как вспомогательный процесс по отношению к таким понятиям как воспитание или лечение. Коррекция должна исправить конкретные отклонения индивида, поэтому направлена непосредственно на личность. Социальная запущенность — это явление, проявляющееся в деформации норм морали и права, в деструктивном поведении и персеверации системы эндогенной регуляции, ценностных ориентаций и социальных аттитюдов. Социальную дезадаптацию мы трактуем как неприспособительное поведение, которое в зависимости от глубины деформации процесса социализации подразделяется на две стадии. [2, с. 21]

Школьная социальная дезадаптация включает педагогически запущенных учащихся, имеющих хроническое отставание по ряду предметов школьной программы, сопротивляющихся педагогическим воздействиям, характеризующимися различными асоциальными проявлениями (сквернословием, хулиганскими поступками, употреблением психоактивных веществ). Объективности ради, необходимо отметить, что немалая часть педагогически запущенных несовершеннолетних имеет тенденцию к получению профессии, экономической автономии, готовности к труду. Существует деформация их ценностно-нормативной сферы, но она пока незначительна. По отношению к такой категории детей и подростков, необходима адресная психологическая и социальная помощь, расширение ареала интересов во внеклассной деятельности, формирование профессиональных намерений и витальных устремлений. Неоценимую помощь таким детям оказывают социальные учреждения, молодежные биржи труда, клубы по интересам, центры экстремальной социально-психологической фасилитации.

Более глубокой стадией социальной дезадаптации представлена социальная запущенность несовершеннолетних. Социальная запущенность проявляется в глубоком отчуждении подростков от семьи и школы, как основных институтов социализации. Развитие сиблингов

происходит под влиянием антисоциальных и криминогенных группировок, для которых характерна глубокая деформация и искаженные ценности нормативной сферы, деструктивное поведение, асоциальная жизненная стратегия (дромомания, алкоголизация и наркотизация, аддиктивность, противоправные действия против личности). Такие несовершеннолетние негативно относятся к труду, неориентированы профессионально и имеют тенденцию к паразитическому образу жизни. Успешной работы в школе с социально запущенными подростками добиться непросто. Кроме постановки на учет в отдел по делам несовершеннолетних и размещение в специальных закрытых учебно-воспитательных организациях в реабилитации доминируют либо психолого-педагогические и диагностико-коррекционные программы, выявляющие или исправляющие дефекты психики, либо социально-педагогические программы ресоциализации, восстанавливающие социальное реноме подростка в системе межличностных отношений.

При психосоциальной дезадаптации важное место отводится целесообразно выбранным психосоциальным технологиям и психотерапевтическим техникам, инициирующим решение индивидуально-психологических проблем. Процесс реабилитации может затрудняться вследствие того, что в одном подростке может быть представлен конгломерат смешанных форм дезадаптаций: патогенной, психосоциальной, социальной. В этом случае диагностики коррекционные программы должны быть ориентированы на каждую из форм дезадаптации.

В последнее время разрабатываются и создаются модели социально-педагогической службы, предусматривающие профилактику дезадаптированных детей и подростков. Таким моделям, как правило, присущ региональный характер. Базируются такие модели на концепциях профилактической работы, социологическом мониторинге образования в регионе и практическом опыте коррекционной работы. [3, с.43]

Социально-психологическая служба системы образования является превенцией общеобразовательных адаптивных и профильных учреждений, необходимой для благоприятного развития каждого ребенка и подростка. Социализация личности раскрывается через процесс адаптации, интеграции, самореализации и саморазвития. Нельзя забывать о сложностях подросткового возраста. Именно

эта категория нуждается в дополнительном педагогическом внимании и со стороны учебного заведения, и со стороны семьи.

Позитивную рекомендацию имеют центры реабилитации, социальной защиты и адаптации детей и подростков созданные еще в 1991 году как экспериментальные учебно-воспитательные учреждения. Основой концепции центра являются следующие принципы:

- 1) комплексный подход к диагностике и реализации потенциальных возможностей детей в обучении и воспитании;
- 2) индивидуализация вкпе с дифференциацией к обучению и воспитанию дезадаптированных подростков;
- 3) вариативность в выборе форм организации развития и воспитания данных страт;
- 4) ранняя медико- и психолого-педагогическая диагностика и коррекция нарушенных психофизиологических функций несовершеннолетних;
- 5) превентивная ориентированность учебно-воспитательного процесса;
- 6) направленность учебно-воспитательного процесса на здоровьесберегающие технологии;
- 7) соблюдение прав детей и подростков, социальное патренирование депривированных несовершеннолетних.

Нам представляется, что основные направления деятельности центра — диагностическая, психокоррекционная, оздоровительная, учебно-воспитательная, социально-правовая, консультационная, научно-методическая, социально-аналитическая, просветительская в совокупности помогут социально-депривированным и запущенным подросткам испытать интерес к жизни, к конструктивным взаимодействием с окружающими, просоциальной жизненной позиции, опираясь на паттерны сонагенного мышления. Педагоги и родители должны знать, что деформирование социальной запущенности подростков идет под влиянием асоциальных и криминогенных групп, поэтому важнейшим условием их успешной реабилитации является включение в систему новых межличностных отношений, рассчитанных на гармонизацию взаимосвязей с социально значимыми взрослыми, осознанием своего места в современном социуме, опорой на подлинные ценностные ориентации и осознания личностной экзистенции.

Литература:

1. Алмазов, Б.Н. Психолого-педагогические основания реабилитации социально-дезадаптированных подростков / Б.Н. Алмазов. — Екатеринбург, 1997. — 94 с.
2. Алмазов, Б.Н. Психологическая средовая дезадаптация несовершеннолетних / Б.Н. Алмазов. — Свердловск, 1986.
3. Старцева, О.А. Особенности профилактики девиантного поведения учащихся в региональных условиях развития профессиональной школы / О.А. Старцева. Диссертация на соискание ученой степени канд.пед наук. — СПб., 1996. — 303 с.

4. Шевченко, А. М. Социокультурная обусловленность ресоциализации дезадаптантов и девиантов в процессе общественных изменений / А. М. Шевченко. Диссертация на соискание ученой степени докт. социолог. наук. Ростов-на-Дону, 2004. — 294 с.

Проблемы и перспективы социальной адаптации инвалидов в России и Таджикистане

Раимдодова Малика Умедовна, студент;
Богомазова Дарья Сергеевна, студент;
Неваров Антон Анатольевич, старший преподаватель
Омский государственный технический университет

В статье рассматриваются проблемы и перспективы социальной адаптации инвалидов в России и Таджикистане. Представлены проблемы социальной адаптации инвалидов в России. Анализируются состояние программ по социальной адаптации инвалидов в Таджикистане.

Ключевые слова: *Таджикистан, социальная реабилитация, инвалиды, ограниченные возможности, социальная адаптация, международное сотрудничество*

Проблема адаптации и доступной среды для людей с ограниченными возможностями сейчас остро стоит во всём мире. И наша страна не исключение. Сегодня в России процесс адаптации инвалидов находится ещё в стадии изучения, что сильно затрудняет принятие каких-либо решений по данному вопросу. В связи с этим, существует ряд как социально — бытовых проблем, так и проблем с доступностью социальной среды.

Выделяют следующие основные социально — бытовые проблемы:

1. Ограничение функций самообслуживания:
 - способность самостоятельно одеваться;
 - принимать пищу;
 - соблюдать личную гигиену;
 - самостоятельно передвигаться;
 - самостоятельно садиться или вставать.
2. Ограничение осуществление социальной роли, которая была до наступления инвалидности:
 - ограничение социальной роли в семье;
 - ограничение социальных контактов;
 - ограничение или невозможность трудиться.

Помимо этого, в России остро стоит проблема доступной среды для инвалидов. Слабовидящие или слепые люди, инвалиды-колясочники не могут вести нормальный образ жизни без посторонней помощи. С недавних пор, на улицах крупных российских городов стали появляться дорожки (тропинки) для слабовидящих, но только на остановках общественного транспорта. Такие «тропинки», зачастую, сделаны непродуманно, ведут инвалида в столб или вообще прерываются. Казалось бы, ситуация для инвалидов-колясочников обстоит немного лучше. Многие здания оборудованы пандусами, но комфортно пользоваться ими для инвалидов очень затруднительно. В современных условиях, достаточно трудно реконструировать старые здания из-за узких дверных проемов, высоких цоколей зда-

ний, тротуаров и прочих особенностей, которые мешают осуществлению программ доступной среды для инвалидов-колясочников. Таким образом, люди с ограниченными возможностями сегодня не могут передвигаться по городу без сопровождения.

В учебных заведениях отсутствуют какие-либо приспособления для инвалидов по зрению. Нет специальных учебников, здания не адаптированы для них. Для обеспечения доступной среды, в идеальных условиях, на каждом этаже образовательных учреждений РФ должно располагать специальной табличкой с азбукой Брайля.

Если говорить об образовании в принципе, то тут в соответствии с Федеральным Законом «Об образовании», инвалиды 1-й и 2-й групп, а также инвалиды детства имеют право на внеконкурсное поступление в государственные высшие учебные заведения, при сдаче вступительных экзаменов на положительные оценки. Но, поступив в ВУЗ, большинство молодёжи с инвалидностью не имеют возможности реализовать своё законное право на получение образования и последующее трудоустройство. Прежде всего, из-за отсутствия вспомогательных технологий и условий для обучения инвалидов. В отличие от опыта ведущих зарубежных стран, в нашей стране отсутствуют службы по оказанию помощи студентам — инвалидам в процессе обучения, а также специальные программы по их дальнейшему трудоустройству.

В Таджикистане, на 2016 год зарегистрировано 152 тысячи инвалидов, 20 тысяч из которых составляют дети — инвалиды. На сегодняшний день более 50 % бюджета Таджикистана направлено на социальную защиту и социальные нужды.

В 2006 году Таджикистан ратифицировал международную Конвенцию о правах лиц с инвалидностью, которая предоставляет лицам с ограниченными возможностями беспрецедентную степень защиты. Основные нормы,

которые содержатся в Конвенции, были воспроизведены в новом Законе Республики Таджикистан «О социальной защите инвалидов», принятом 29 декабря 2010 г. № 675. Закон определяет правовые, экономические и организационные основы обеспечения социальной защиты инвалидов и создает им равные возможности для жизнедеятельности и интеграции в общество.

Основные проблемы исполнения данного Закона можно проследить в столице Таджикистана — г. Душанбе. Именно здесь, в г. Душанбе, проживает большинство из 152 тысяч инвалидов.

Основные проекты и решения по социальной реабилитации инвалидов в г. Душанбе достаточно эффективно функционируют. Так, в Комитете архитектуры и строительства республики и администрации г. Душанбе с 2015 г. функционирует Совет по сотрудничеству, где представители общественных организаций, защищающих права инвалидов, решают вопросы по созданию доступной среды: проводят совместные рейды на строительных объектах, ведут мониторинг реализации строительных норм и правил и т. д. В марте 2016 г. правительство РТ приняло решение, согласно которому все строящиеся здания выше двух этажей должны оборудоваться лифтами. В 2015 году в Душанбе начали функционировать троллейбусы со специальной платформой для людей, передвигающихся на колясках.

Для детей с ограниченными возможностями, в городе Душанбе создан центр реабилитации, в партнерстве с Европейским Союзом и турецким агентством по развитию.

Создан наблюдательный совет, который следит за осуществлением этого проекта. Центр для детей-инвалидов работает по международным стандартам, включая стандарты медикаментозного обеспечения и питания. Сотрудники центра получают профессиональную подготовку и в стране и за рубежом. На базе этого центра создан единственный пока в Таджикистане Институт повышения квалификации специалистов по реабилитации инвалидов.

В республике Таджикистан работают восемь домов-интернатов для инвалидов и престарелых. Интернаты содержатся на средства республиканского бюджета. Кроме того, в их деятельности активное участие принимают партнеры — доноры, которые финансируют разработку и реализацию различных проектов по реабилитации людей с ограниченными возможностями.

О доступной среде для людей с ограниченными возможностями в г. Душанбе говорить еще рано, на сегодня еще очень много проблем в этой сфере, но заметны положительные тенденции.

Таким образом, наличие равных возможностей для всех групп населения, несомненно, является одной из основных особенностей современного гражданского общества. Согласно идеи «равенства возможностей», что все люди должны иметь одинаковые права в путях достижения желанной позиции в обществе, следовательно, завоевание такого равенства, является ключевой задачей, как для мирового сообщества в целом, так и для Таджикистана и России в частности.

Литература:

1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.president.tj>
2. Дементьева Н. Ф., Сырникова Б. А., Пучиева И. Л. Современные аспекты социальной реабилитации // Вестник ВОСМСЭ, Р и РИ. — 2004. — № 4. — С. 27–29.
3. Комплексная реабилитация инвалидов: учебное пособие / под ред. Т. В. Зозули — М., 2005.
4. Холостова Е. И., Дементьева Н. Ф. Социальная реабилитация. — М., 2002.

Научное издание

ПЕДАГОГИКА:
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

VIII Международная научная конференция
(г. Челябинск, январь 2017)

Сборник статей

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е. А. Шишков*

Верстка: *О. В. Майер*

Издательство «Бук», г. Казань

Подписано в печать 24.01.2017. Формат 60x90 1/8.

Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 8,0. Уч.-изд. л. 8,2. Тираж 300 экз.

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