

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина»
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»



Перспективы и реалии педагогического образования

*Региональная научно-практическая
студенческая конференция*

Сборник материалов

Текстовое научное электронное издание на компакт-диске

Текстовое научное электронное издание на компакт-диске

Сыктывкар
Издательство СГУ им. Питирима Сорокина

© ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»,
2019

© Оформление. Издательство СГУ им. Питирима
Сорокина, 2019

УДК 37.13
ББК 74.04
П27

Все права на размножение и распространение в любой форме остаются за организацией-разработчиком. Нелегальное копирование и использование данного продукта запрещено.

*Издается по постановлению научно-технического совета
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Ответственный редактор

Терентьева Светлана Николаевна, канд. пед. наук, доцент

Редакционная коллегия:

*Егорова Елена Леонидовна, канд. пед. наук, доцент;
Сажина Светлана Дмитриевна, канд. пед. наук, доцент;
Поберезкая Вита Федоровна, канд. пед. наук, доцент;
Кабатова Жанна Вячеславовна, старший преподаватель;
Коснырева Ольга Александровна, старший преподаватель*

П27 **Перспективы и реалии педагогического образования** [Электронный ресурс] : Региональная научно-практическая студенческая конференция : сборник материалов : текстовое научное электронное издание на компакт-диске / отв. ред. С.Н. Терентьева ; Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования «Сыктыв. гос. ун-т им. Питирима Сорокина». – Электрон. текстовые дан. (1,6 Мб). – Сыктывкар: Изд-во СГУ им. Питирима Сорокина, 2019. – 1 опт. компакт-диск (CD-ROM). – Систем. требования: ПК не ниже класса Pentium III ; 256 Мб RAM ; не менее 1,5 Гб на винчестере ; Windows XP с пакетом обновления 2 (SP2) ; Microsoft Office 2003 и выше ; видеокарта с памятью не менее 32 Мб ; экран с разрешением не менее 1024 × 768 точек ; 4-скоростной дисковод (CD-ROM) и выше ; мышь. – Загл. с титул. экрана.

Сборник включает тезисы по материалам выступлений участников региональной студенческой научно-практической конференции. В представленных материалах рассматривается широкий круг вопросов организации образовательной деятельности и обеспечения качества образовательных услуг в образовательных организациях всех уровней образования. Содержание тезисов посвящено проблемам общей и специальной педагогики, управления образованием, обучения и воспитания детей дошкольного, младшего школьного возраста, вопросам психологического сопровождения развития личности в образовательном процессе.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы публикаций. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов.

**УДК 37.13
ББК 74.04**

СОДЕРЖАНИЕ

Секция «Проблемы психологического сопровождения развития личности в образовательном процессе»

Ермолович А.П. Взаимосвязь субъективной оценки психологической безопасности образовательной среды и социально-психологической адаптации студентов в зависимости от этапа обучения	7
Леонова И.В. Психологические особенности детей с синдромом Дауна	9
Малинова А.В. Особенности самосознания в старшем дошкольном возрасте в зависимости от пола	10
Менгель О.Г. Психологическая готовность к профессиональной деятельности и её составляющие	12
Осколкова С.П. Взаимосвязь субъективной оценки психологической безопасности образовательной среды и эмоционального интеллекта в юношеском возрасте	13
Осташова Н.С. Особенности перфекционизма у студентов в зависимости от локуса контроля	14
Пигулина Е.А. Взаимосвязь самоактуализации и психического выгорания у педагогов общеобразовательных организаций	16
Попова Е.И. Влияние самооценки младшего школьника на успешность обучения	17
Резанова А.А. Психологическая готовность нормотипичных сверстников к взаимодействию с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях начального общего образования	19
Чеботарева Н.А. Формирование профессионально значимых особенностей мышления педагогов интернатных учреждений	20

Секция «Общая и специальная педагогика», «Управление образованием»

Барсукова Е.В. Методическое обеспечение оценки профессиональных компетенций в организации СПО	21
Борисова Н.В. Методическое сопровождение реализации ФГОС ДО в малокомплектной ДОУ в условиях сельской местности	22
Булычева В.В. Организационно-методическое сопровождение профессионального развития педагогов в общеобразовательной организации	23
Иванова П.А. Организационно-методические условия взаимодействия ДОО с родителями посредством ИКТ	24
Колосова А.О. Организационные условия сопровождения обучающихся с ОВЗ в государственном профессиональном образовательном учреждении	25
Коюшева Е.Н. Сетевое взаимодействие в образовании	26
Ларионова С.В. Проблемы методического сопровождения в организации работы по патриотическому воспитанию молодежи	27
Мезенцева С.И. Оценка качества образовательных услуг дошкольной образовательной организации	29
Мингалева М.М. Совершенствование профессиональной компетенции как основа модернизации образования	30
Морозова Е.А. Проблемы и перспективы развития персонифицированного дополнительного образования в МО МР «Корткеросский»	31
Морохина А.А. Фандрайзинг как способ поиска и сбора средств	32
Мусеева А.Н. Особенности методической работы с тренерами спортивных школ как условие повышения их профессиональных компетенций.	36
Осипенко О.О. Функции методиста в образовательной организации	37

Патова О.А. Методическое сопровождение формирования ИКТ-компетенции педагогов ДОО	38
Растворова Т.А. Наставничество как одно из условий профессионального развития молодого педагога	39
Савельева Е.Г. Особенности проектирования адаптивной основной образовательной программы для обучающегося с РАС	40
Самойленко Г.С. Актуальные проблемы действующего законодательства РФ, регулирующего деятельность тьютора в общеобразовательной организации	41
Сермяшко С.А. Направления работы методической службы с молодыми педагогами	43
Сивкова Т.И. Методическое обеспечение мониторинга образовательных результатов освоения основной профессиональной образовательной программы СПО	44
Торлопова Н.И. Качество образования в образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы	45
Торлопова Н.И. Специфика реабилитационно-воспитательного пространства образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы	45
Фокина С.В. Модернизация муниципальной методической службы в контексте современного образования	47
Чеботарь М.А. О формировании профессиональных компетенций педагогов ДОО в условиях инклюзивного образования	48
Чупрова А.И. К проблеме качества образования в образовательной организации: характеристика понятия	49
Шабалина С.А. Организационные условия формирования образовательного пространства общеобразовательной организации для развития одаренных детей в общеобразовательной организации	50
Энгель А.С. Формирование готовности педагогов ДОО к работе в условиях инклюзивного образования	52

Секция «Педагогические аспекты и проблемы обучения и воспитания детей дошкольного возраста»

Абрамова Е.С. Педагогическая поддержка одаренных детей	54
Артюхина М.В. Развитие художественно-творческих способностей у детей 6-7 лет в процессе экспериментирования с нетрадиционными материалами	55
Богданова О.А. Современные требования ФГОС к педагогической диагностике в ДОО	56
Ветошкина Л.С. Формирование представлений о народной культуре коми у детей старшего дошкольного возраста посредством повести Елены Габовой и Натальи Макаровой «Дети древней земли»	57
Власова Л. Э. Формирование представлений о цвете у детей дошкольного возраста	58
Вурдова О.А. Воспитание гражданских чувств у детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе детского сада	59
Гагарина О.И. Развитие логической сферы у детей дошкольного возраста посредством блоков Дьенеша	61
Лодыгина Н.Н. Социально-личностное развитие дошкольников в процессе предметно-игровой деятельности	62
Туйсова Ю.А. Актуальность развития способности к наглядному моделированию у детей дошкольного возраста	64
Тюрнина Е.Н. Формирование представлений о правилах дорожного движения у детей 5-го года жизни в процессе использования макета-трансформера	65
Щепина К.А. Развитие художественного восприятия у детей 6-7 лет в процессе ознакомления с жанрами живописи	66

Секция «Педагогические аспекты и проблемы обучения и воспитания детей младшего школьного возраста»

Витязева О.В. Приемы формирования коммуникативных умений у обучающихся 1-го класса на уроках коми языка, изучаемого как неродного	68
Ермакова Н.В. Педагогические условия формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках изобразительного искусства	70
Зайцева Л.Н. Различия между развивающим и традиционным обучением.	72
Зайцева Л.Н. Приемы формирования УУД на уроках русского языка в начальной школе	73
Канева А.А. Условия организации контрольно-оценочной деятельности в ОО	74
Канева Я.А. Приемы формирования художественных умений свободнокистевой росписи в начальной школе (на примере пижемской росписи)	75
Коняева Т.В. Практика использования фольклора как средства формирования этнокультуры в системе начального обучения	77
Корниенкова В.А. Читательская грамотность младших школьников	78
Корниенкова В.А. Способы оценки читательской грамотности младших школьников	79
Крючкова Е.Ю. К вопросу формирования нравственной ответственности как качества личности младших школьников	81
Нестерова О.И. Формы работы с книгой как средство формирования читательской самостоятельности младших школьников	83
Овчаренко Н.П. Развитие гибкости мышления через организацию работы с информацией на уроках литературного чтения	85
Овчаренко Н.П. Роль семьи в развитии творческих способностей младших школьников при изучении курса литературного чтения	87
Соловьева О.В. Анализ диагностического материала по проблеме формирования логических УУД на уроках технологии в третьих классах	88
Соловьева О.В. Педагогические условия формирования логических УУД на уроках технологии	90
Церковников А.Н. Гендерная культура в обучении в России XX–XXI веков	91
Чупрова Н.М. Приемы формирования лексических умений у детей-билингвов на уроках русского и коми языка	93

Секция «Педагогические аспекты и проблемы обучения и воспитания детей с ОВЗ»

Подсекция «Педагогические аспекты и проблемы обучения и воспитания дошкольников с ОВЗ»

Вечерская О.Г. Профилактика оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с двигательными нарушениями	96
Захарова С.И. Особенности организации образовательной деятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья в ДОО	99
Канева Т.Г. Обучение детей седьмого года жизни с ОНР III уровня составлению связных высказываний описательного типа посредством интеграции речевой и изобразительной деятельности	100
Козикова О.В. Предупреждение нарушений письменной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях группы компенсирующей направленности	102
Лодыгина А.А. Формирование фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня речевого развития	103
Немчинова А.К. Профилактика дислексии у детей седьмого года жизни с общим недоразвитием речи в условиях группы компенсирующей направленности	103

Панюков С.А. Формирование эмоционально-оценочной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития	104
Попова К.Г. Формирование навыков словообразования у детей 5-6 лет с ОНР III уровня в процессе взаимодействия логопеда и воспитателя	106
Тризно К.О. Особенности коммуникативных компетенций детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья	107
Уляшева А.А. Индивидуальный образовательный маршрут развития ребенка с ТМНР	109
Четина Е.А. Выявление нарушений смыслового восприятия речевого высказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи	110

Подсекция «Педагогические аспекты и проблемы обучения и воспитания младших школьников с ОВЗ»

Виденина А.К. Система коррекционно-педагогической работы с детьми младшего школьного возраста с дисграфией в условиях школьного логопункта	112
Коккина Т.О. Опытное-экспериментальное исследование по выявлению особенностей письменной речи у младших школьников с речевой патологией	113
Некрасова Я.И. Альтернативная и дополнительная коммуникация как средство формирования коммуникативных умений у младших школьников с ОВЗ (дети с синдромом Дауна)	114
Рочева А.М. Особенности письменной речи у детей младшего школьного возраста	116
Туркина М.Е. Особенности состояния устной речи у младших школьников с дислексией	117

Подсекция «Педагогические аспекты и проблемы обучения и воспитания в общеобразовательных организациях обучающихся с ОВЗ»

Данилова Е.А. Проблемы нормативно-правового обеспечения в области инклюзивного образования в Республике Коми	118
Попова Е.А. К вопросу о нормативно-правовой базе инклюзивного образования	119
Коснырева М.Н., Семенюк Е.В. Проблемы и перспективы образования детей с ОВЗ	120
Терентьева Е.Ю. Профессиональная ориентация студентов с ограниченными возможностями здоровья как условие успешной интеграции в общество	121
Выборова А.Н. Наставничество в организациях высшего образования как введение молодых специалистов в профессию	122
Туркина А. К. Управление воспитательной работой со студентами в организации высшего образования	124

СЕКЦИЯ «ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ»

ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

*А. П. Ермолович,
студентка 733 группы
Научный руководитель В.Р. Петросяни,
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Изучив литературу по сформулированной нами проблеме, мы констатировали отсутствие научных работ, посвященных данной теме, что подтверждает актуальность исследования.

Цель исследования: изучить взаимосвязь субъективной оценки психологической безопасности образовательной среды и социально-психологической адаптации студентов в зависимости от этапа обучения.

Гипотезы исследования:

1) субъективная оценка психологической безопасности образовательной среды и социально-психологическая адаптация студентов будут различны в зависимости от этапа обучения;

2) существует взаимосвязь субъективной оценки психологической безопасности образовательной среды и социально-психологической адаптации студентов на различных этапах обучения.

В исследовании принимали участие девушки 17 – 24 лет, студентки первого и четвертого курсов. Общее количество испытуемых – 52 человека.

Для проведения исследования были подобраны следующие методики:

1) Методика И. А. Баевой «Психологическая безопасность образовательной среды» [1];

2) Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (в адаптации Т. В. Снегиревой) [2].

Выборка была разделена на 2 экспериментальные группы (ЭГ) в зависимости от этапа обучения:

1) ЭГ1 – студенты первого курса (26 человек);

2) ЭГ2 – студенты четвертого курса (26 человек).

По результатам нашего исследования мы сделали следующие выводы:

1. Студенты ЭГ₁ характеризуются доминирующим позитивным отношением к образовательной среде, высоким уровнем удовлетворенности характеристиками образовательной среды и высоким уровнем защищенности в образовательной среде вуза. Также доминирующим в ЭГ₁ является высокий уровень по всем показателям социально-психологической адаптации.

2. Студенты ЭГ₂ характеризуются доминирующим позитивным отношением к образовательной среде, высоким уровнем удовлетворенности характеристиками образовательной среды и высоким уровнем защищенности в образовательной среде вуза. В ЭГ₂ преобладает высокий уровень по всем интегральным показателям социально-психологической адаптации.

3. ЭГ₁ и ЭГ₂ имеют общие стороны как в субъективной оценке психологической безопасности образовательной среды, так и в социально-психологической адаптации. Как в ЭГ₁, так и в ЭГ₂ доминирующими являются позитивное отношение к образовательной среде вуза, высокий уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды, высокий уровень защищенности в образовательной среде и преобладает высокий уровень по всем интегральным показателям социально-психологической адаптации.

4. Также ЭГ₁ и ЭГ₂ имеют различия как в субъективной оценке психологической безопасности образовательной среды, так и в социально-психологической адаптации.

4.1. Различия в субъективной оценке психологической безопасности образовательной среды:

– в ЭГ₂, в отличие от ЭГ₁, положительное отношение к образовательной среде проявлено в большем количестве;

– в ЭГ₁, в отличие от ЭГ₂, в значительной степени выражено нейтральное и негативное отношение к образовательной среде;

– в ЭГ₂, в отличие от ЭГ₁, более представлен средний уровень удовлетворенности образовательной средой;

– в ЭГ₁, в отличие от ЭГ₂, очень высокий уровень удовлетворенности образовательной средой выражен в большей степени;

– в ЭГ₁, в отличие от ЭГ₂, более выражены низкий, ниже среднего, очень высокий уровни защищенности в образовательной среде вуза;

– в ЭГ₂, в отличие от ЭГ₁, чаще встречается средний уровень защищенности в образовательной среде вуза.

4.2. Различия в социально-психологической адаптации:

– в ЭГ₂, в отличие от ЭГ₁, в большей степени проявлен высокий уровень по показателям адаптации, эмоционального комфорта;

– в ЭГ₁, в отличие от ЭГ₂, более выражены низкие уровни по показателям адаптации, эмоционального комфорта;

– в ЭГ₁ отсутствует низкий уровень по показателю интернальности, в ЭГ₂ низкий уровень по данному показателю присутствует, хоть выражен и неярко.

5. Между субъективной оценкой психологической безопасности образовательной среды и социально-психологической адаптацией выявлены значимые корреляционные связи как в ЭГ₁, так и в ЭГ₂.

* * *

1. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / под ред. И.А. Бaeвой. СПб.: Речь, 2006. 288 с.

2. Снегирёва Т.В. Методика изучения особенностей личностной саморегуляции // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога: сборник трудов АПН СССР / под ред. И. В. Дубровиной. М., 1987. С. 92-96.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

*И. В. Леонова,
магистрант 412-ИОз группы
Научный руководитель Е.Н. Сибиркина,
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Синдром Дауна – хромосомное нарушение, трисомия по 21 хромосоме. В настоящее время нет тенденции по увеличению числа детей с этой болезнью, но психологическая характеристика детей с синдромом Дауна сегодня очень актуальна. Педагог должен знать особенности развития таких детей для того, чтобы повышать уровень их развития, способствовать их социальной активности и нейтрализации действия первичного дефекта на ход психофизического развития ребенка [2, с. 67]. Для большинства детей с синдромом Дауна характерно нарушение всех психических функций.

Среди особенностей моторики можно выделить нарушенную координацию движений: движения медлительны, однообразны, невыразительны. Имеются трудности переключения с одного движения на другое, невозможность выполнения движения в условно воображаемой ситуации, трудности самостоятельного выполнения двигательных упражнений, т.к. повышена гибкость суставов.

К особенностям навыков относятся трудности самостоятельного выполнения действий по самообслуживанию и овладению различными бытовыми навыками. Дети с синдромом Дауна нуждаются в постоянной стимуляции со стороны взрослых и совместных действиях со взрослыми. Таким детям свойственна слабая активность внимания, неустойчивость активного внимания, повышенная утомляемость, истощаемость. Среди особенностей сенсорики можно отметить поверхностное глобальное восприятие предметов в целом и отсутствие анализа воспринимаемого материала, его сравнения. У детей с синдромом Дауна преобладает механическая память и произвольное запоминание, им свойственна гипомнезия (уменьшенный объем запоминания).

В интеллектуальной сфере можно выделить инертность, стереотипность, узкую конкретность мышления; беспорядочность, бессистемность имеющихся понятий и представлений; затрудненность операций обобщения, сравнения. По темпераменту выделяют два типа больных с синдромом Дауна [1, с. 42]: эретический (повышенное настроение, легкая возбудимость) и торпидный (безразличное настроение, вялость, безучастность к окружающей обстановке, заторможенность). Эмоционально-личностную сферу можно охарактеризовать относительной сохранностью эмоций: страха, гнева, радости. Отсутствуют инициатива, самостоятельность. Проявляются непосредственные импульсивные реакции на внешние впечатления. Одни проявляют негативизм, эгоцентризм, недоброжелательность, чрезмерную аккуратность, другие – ласковы, доброжелательны, добродушны, послушны.

Ребенок с синдромом Дауна испытывает дополнительные трудности в общении из-за строения артикуляционного аппарата и специфики когнитивных способностей, памяти, при этом обладает хорошим потенциалом, который следует развивать и реализовывать для наиболее полной жизни такого человека в окружающем мире. И именно от специалиста, занимающегося развитием ребенка, зависит открытие этого потенциала.

* * *

1. Барашнев Ю.И. Синдром Дауна. Медико-генетический и социально-психологический портрет. М.: ТриадаХ, 2007. 280 с.
2. Гаврилушкина О.П. Об организации воспитания детей с недостатками умственного развития // Дошкольное воспитание. 2008. № 2. С. 67-71.
3. Медведева Т.П. Комплексное развитие детей с синдромом Дауна: групповые и индивидуальные занятия: методическое пособие. М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2004. 368 с.
4. Шипицина Л.М. «Необучаемый» ребенок в семьеобществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Речь, 2005. 477 с.

ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПОЛА

*А. В. Малинова,
студентка 733 группы
Научный руководитель Е.А. Усманова,
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Актуальность темы исследования заключается в попытке рассмотреть половые особенности самосознания в старшем дошкольном возрасте как важном периоде личностного развития.

В старшем дошкольном возрасте возникновение самосознания считается важнейшим достижением в развитии личности. Проблема самосознания широко обсуждается в рамках отечественных и зарубежных психологических исследований. Закономерности формирования самосознания в детском возрасте были исследованы О. А. Белобрыкиной, Л. И. Божович, А.В. Захаровой, М. И. Лисиной, В. С. Мухиной и другими. Вместе с тем особенности проявлений самосознания в старшем дошкольном возрасте изучены еще недостаточно. Изучение структуры самосознания, динамики его развития представляет большой интерес как в теоретическом, так и в практическом плане, поскольку позволяет приблизиться к пониманию механизмов формирования личности в онтогенезе.

Цель исследования: изучить особенности самосознания детей старшего дошкольного возраста в зависимости от пола.

Объект исследования: дети старшего дошкольного возраста (мальчики и девочки).

Предмет исследования: самооценка, характер самооценки, осознанность образа «Я», возраст (старший дошкольный), пол (мужской, женский).

Гипотеза: Предполагается, что в самосознании детей старшего дошкольного возраста половые особенности будут наблюдаться в уровне и характере самооценки и осознанности образа «Я».

В целях исследования особенностей самосознания старших дошкольников в зависимости от пола нами было проведено эмпирическое исследование. Программа исследования включает следующие аспекты:

I. Формирование выборки испытуемых и экспериментальных групп.

Для исследования было выбрано 24 ребенка 6–7 лет (13 мальчиков и 11 девочек), посещающих подготовительную группу в МКДОУ № 213 г. Кирова.

В соответствии с целью исследования испытуемые были разделены на две экспериментальные группы по половому признаку:

- 1) ЭГ₁ – мальчики в количестве 13 человек в возрасте 6–7 лет.
- 2) ЭГ₂ – девочки в количестве 11 человек в возрасте 6–7 лет.

II. Подбор методов и методик эмпирического исследования.

Исследование самосознания детей старшего дошкольного возраста проводилась с помощью методов тестирования и беседы.

В эмпирическом исследовании использовались следующие методики:

1. Методика «Лесенка» В. Г. Щур (в модификации А. М. Щетининой) применялась с целью изучения уровня самооценки детей старшего дошкольного возраста [1].

2. Беседа «Расскажи о себе» (А. М. Щетинина) применялась с целью изучения характера самооценки, сформированности образа «Я» и степени осознания своих особенностей детьми старшего дошкольного возраста [2].

По результатам исследования половых особенностей в самосознании детей старшего дошкольного возраста можно сделать следующие выводы:

1. Старшие дошкольники из ЭГ₁ (мальчики) характеризуются преобладанием высокого уровня самооценки, доминированием смешанного с преобладанием конкретного уровня самооценки в зависимости от широты охвата и смешанного с преобладанием относительного – в зависимости от приоритетности общественного мнения. Уровень осознания своего «Я» у большинства испытуемых группы средний.

2. Старшие дошкольники из ЭГ₂ (девочки) характеризуются преобладанием высокого уровня самооценки, доминированием смешанного с преобладанием конкретного уровня самооценки в зависимости от широты охвата и смешанного с преобладанием относительного – в зависимости от приоритетности общественного мнения. Уровень осознания своего «Я» у большинства испытуемых группы средний.

3. Сходства ЭГ₁ (мальчики) и ЭГ₂ (девочки) заключаются в том, что в обеих группах у большинства испытуемых наличествует неадекватный уровень самооценки (низкий либо высокий). Также для обеих групп характерен смешанный с преобладанием конкретного и смешанный с преобладанием относительного характер самооценки. В обеих группах преобладает средний уровень осознанности своего «Я». Адекватная самооценка (ее средний уровень) в обеих группах представлена примерно у одинакового процента испытуемых (38,5 % и 36,4 % соответственно). Неадекватную самооценку (низкий и высокий уровни) в ЭГ₁ (мальчики) имеют 61,4 % испытуемых, в ЭГ₂ (девочки) – 63,5 %.

4. Различия между ЭГ₁ и ЭГ₂ проявляются в следующем:

– по уровню самооценки: в ЭГ₂ (девочки) процент испытуемых с высокой самооценкой выше, чем в ЭГ₁ (мальчики), средний и низкий уровни самооценки доминируют в ЭГ₁ (мальчики).

– по характеру самооценки в зависимости от широты охвата: у испытуемых ЭГ₂ (девочки) доминирует смешанный с преобладанием общего и конкретный характеры самооценки. Смешанный характер с преобладанием конкретной самооценки более ярко выражен у испытуемых ЭГ₁ (мальчики).

– характер самооценки в зависимости от приоритетности общественного мнения: у ЭГ₂ (девочки) отсутствует смешанный с преобладанием абсолютного характер самооценки, в ЭГ₁ (мальчики), он выявлен в незначительном количестве, смешанный с преобладанием относительного и относительный характер самооценки доминирует у ЭГ₂ (девочки).

– уровень осознанности своего «Я»: в ЭГ₂ (девочки) процент испытуемых с высоким уровнем осознанности своего «Я» выше, чем в ЭГ₁ (мальчики). Средний и низкий уровни самооценки доминируют в ЭГ₁ (мальчики).

* * *

1. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88с.

2. Щур В.Г. Методики изучения представления ребенка об отношениях к нему других людей // Психология личности. Теория и эксперимент. М., 1998. 57с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЁ СОСТАВЛЯЮЩИЕ

О. Г. Менгель,
магистрант 412-ИОз группы
Научный руководитель М.В. Филиппова,
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»

Компоненты психофизиологической готовности. В состав компонента готовности включена любовь к детям, любовь к педагогическому труду, чувство ответственности, стремление к воспитанию и обучению детей, потребности в общении с детьми, принятие педагогической профессии как ценности. Мотивационно-ценностный компонент. Когнитивно-оценочный компонент включает в себя представления студентов о будущей профессии, оценку ими своих педагогических возможностей. Организационно-личностный компонент представлен следующими основными профессионально значимыми качествами личности будущего педагога: идентификация, эмпатия, рефлексия.

Идентификация – это способ познания другого человека, при котором предположение о его внутреннем состоянии строится на основе попытки поставить себя на его место, т. е. происходит отождествление себя с другим субъектом. Объектом идентификации может быть и педагог, и ребенок, и целая группа, но при условии, что они являются референтными.

Эмпатия – это эмоциональное прочувствование Другого или сопереживание Другому. Через эмоциональный отклик мы понимаем внутреннее состояние Другого.

Рефлексия – это механизм самопознания в процессе общения. В его основе лежит способность человека представлять то, как он воспринимается партнером по общению. Педагогическая рефлексия как процесс и понятие изучается в прикладном аспекте в несколько условно выделенных направлениях: как образующая уровневая характеристика педагогических способностей учителей.

Компоненты психофизиологической готовности. Эмоционально-чувственный компонент готовности раскрывает степень развития чувственной сферы личности педагога через многоплановость его эмоций.

* * *

1. Бодалев А.А. Психология о личности. М.: МГУ, 1988. С.63.

2. Вербицкий А.А., Н.А. Бакмаева. Проблема трансформации мотивов и контекстном

обучении // Вопросы психологии, 2017. № 4.

3. Бажин Е.Ф., Голынкина С.А., Эткинд А.М. Метод исследования субъективного контроля // Психологический журнал. 2019. №3. С.152-162.

4. Батаршев А.В. Типология характера и личности. Практическое руководство по психологической диагностике. М.: Изд-во «Институт психотерапии», 2011. 107 с.

5. Бодалев А.А. Вершины в развитии взрослого человека. СПб.: Питер, 2017. 256 с.

6. Геллерштейн С.Г. К вопросу о профессиональной психологии // История советской психологии труда: Тексты (20-30-е годы XX века) / под ред. В.П. Зинченко и др. М.: Радикс, 2017. 358 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

С. П. Осколкова,

студентка 733 группы

Научный руководитель В.Р. Петросяни,

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»

Проблема психологической безопасности образовательной среды в последние годы становится все более значимой и актуальной. В среде, где человек не чувствует безопасности, он не может нормально развиваться и самореализовываться, поэтому учащимся образовательных учреждений необходимо чувствовать себя безопасно в образовательной среде. С помощью эмоционального интеллекта мы можем понимать эмоции других людей и благодаря этому выстраивать более безопасные и гармоничные межличностные коммуникации, что в свою очередь может влиять и на субъективную оценку психологической безопасности образовательной среды.

Цель исследования – изучить взаимосвязь субъективной оценки психологической безопасности образовательной среды и эмоционального интеллекта у студентов в юношеском возрасте.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что субъективная оценка психологической безопасности образовательной среды вуза будет отличаться у студентов с различным уровнем эмоционального интеллекта.

В эмпирическом исследовании использовались следующие методики:

1. Методика Н. Холла оценки «эмоционального интеллекта»;
2. Методика И. А. Баевой «Психологическая безопасность образовательной среды».

Выборку составили студенты различных направлений второго курса ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина». Общее количество испытуемых – 40 человек.

В результате исследования нами были сформированы 2 экспериментальные группы: 1 экспериментальная группа – студенты с низким уровнем эмоционального интеллекта; 2 экспериментальная группа – студенты со средним уровнем эмоционального интеллекта.

По результатам нашего исследования мы получили следующие выводы:

1. Для испытуемых с низким эмоциональным интеллектом характерны позитивное отношение к образовательной среде, высокий уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды и высокий уровень защищенности от угроз.

2. Для испытуемых со средним эмоциональным интеллектом характерны позитивное отношение к образовательной среде вуза, высокий уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды и очень высокий уровень защищенности от угроз.

3. Как для испытуемых с низким эмоциональным интеллектом, так и для испытуемых со средним эмоциональным интеллектом характерно позитивное отношение к образовательной среде вуза, высокий и очень высокий уровни удовлетворенности характеристиками образовательной среды с некоторым преобладанием у испытуемых со средним уровнем эмоционального интеллекта и равная выраженность ниже среднего и среднего уровней защищенности в образовательной среде вуза.

4. Различия в субъективной оценке психологической безопасности образовательной среды между испытуемыми со средним уровнем эмоционального интеллекта и испытуемыми с низким уровнем состоят в том, что у испытуемых с низким эмоциональным интеллектом, в отличие от испытуемых со средним эмоциональным интеллектом, в большей степени проявлено нейтральное отношение к образовательной среде, средний уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды вуза и высокий уровень защищенности в образовательной среде. В то же время у испытуемых со средним уровнем эмоционального интеллекта, в сравнении с испытуемыми с низким уровнем, более выражено противоречивое отношение к образовательной среде и очень высокий уровень защищенности.

По результатам исследования взаимосвязи субъективной оценки психологической безопасности образовательной среды и эмоционального интеллекта мы установили наличие различий в субъективной оценке психологической безопасности образовательной среды у студентов с низким и средним уровнями эмоционального интеллекта.

Таким образом, гипотеза исследования нашла свое подтверждение.

* * *

1. Баева И.А., Бурмистрова Е.В., Лактионова Е.Б., Рассоха Н.Г. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практ. руководство. СПб.: Речь, 2006. 288 с.

2. Ильин Е.И. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. С. 633–634.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА У СТУДЕНТОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ

*Н. С. Осташова,
студентка 733 группы
Научный руководитель В.Р. Петросяни,
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Среди наиболее актуальных проблем, возникающих в практической деятельности человека, особое место занимают проблемы изучения личности. Следует отметить, что установлением взаимосвязи особенностей перфекционизма у студентов в зависимости от локуса контроля занимались в недостаточной мере, особенно среди отечественных психо-

логов. К настоящему моменту было проведено множество исследований перфекционизма, касающихся разных аспектов его изучения, однако в этой сфере по-прежнему остается необъятное пространство для изучения.

Цель нашего эмпирического исследования состояла в изучении особенностей перфекционизма у студентов в зависимости от локуса контроля.

Эмпирическое исследование было реализовано на базе «Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина». В исследовании принимали участие 40 студентов (16 юношей и 24 девушки), обучающихся по направлениям подготовки «Психология» и «Юриспруденция».

Мы предположили, что особенности перфекционизма у студентов будут зависеть от локуса их контроля, а именно: студенты с интернальным локусом контроля будут характеризоваться более высокими показателями перфекционизма в отличие от студентов с экстернальным локусом контроля.

В эмпирическом исследовании использовались следующие методики:

1. Методика Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинда – опросник «Уровень субъективного контроля» [1].

2. Методика А. Д. Наследова, Л. Б. Киселевой – адаптация «Опросника перфекционизма» [2].

Мы разделили выборку на две экспериментальные группы (ЭГ) в зависимости от типа локуса контроля:

1. ЭГ1 – студенты с внешним локусом контроля (экстерналы) – 17 человек (10 девушек и 7 юношей в возрасте 19–21 год);

2. ЭГ2 – студенты с внутренним локусом контроля (интерналы) – 23 человека (14 девушек и 9 юношей в возрасте 19–21 год).

Результаты проведенного эмпирического исследования позволили нам сделать ряд выводов.

Студенты экспериментальной группы 1 характеризуются средним (нормативным) уровнем выраженности перфекционизма по шкале «Стандарты деятельности» и по шкале «Ориентация на других»; тенденция перфекционистских установок в экспериментальной группе 1 выявлена по шкале «Самокритика» в связи с тем, что данная шкала выражена в группе на уровне выше среднего. В экспериментальной группе 2 все изучаемые стороны перфекционизма выражены на среднем уровне, что соответствует нормативным показателям. Соответственно, какой-то тенденции к перфекционизму у студентов с интернальным типом локуса контроля не установлено.

Общим для обеих экспериментальных групп является доминирование среднего уровня перфекционизма по шкале «Стандарты деятельности» и по шкале «Ориентация на других». Различия между группами состоят в том, что студенты экспериментальной группы 1, в отличие от студентов экспериментальной группы 2, характеризуются более высокой склонностью к перфекционизму по шкале «Самокритика» (у студентов экспериментальной группы 1 доминирует уровень выше среднего, а у студентов экспериментальной группы 2 – средний уровень).

Гипотеза нашего исследования была полностью опровергнута. Её опровержение состояло, во-первых, в том, что по двум шкалам («Стандарты деятельности» и «Ориентация на других») обе экспериментальные группы получили одинаковые показатели перфекционизма, а во-вторых, по третьей шкале («Самокритика») были выявлены показатели обратные предполагаемым, т. е. вместо студентов с интернальным типом локуса контроля более высокие значения перфекционизма получились у студентов с экстернальным типом локуса контроля.

* * *

1. Шубина О. А. Особенности общения в юношеском возрасте (на примере изучения студенческой молодежи) // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. 2008. №1. С. 85-89.
2. Ясная В.А., Ениколопов С.Н. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы // Вопросы психологии. 2007. № 4. С. 157-166.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

*Е. А. Пигулина,
студентка 733 группы
Научный руководитель Т.Е. Майорова,
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

В условиях трансформирования системы образования все более высокие требования предъявляются не только к профессиональным знаниям, навыкам и умениям педагога, но также и к уровню его психологического самочувствия и личностного саморазвития [2].

Цель работы: изучить взаимосвязь самоактуализации и психического выгорания у педагогов общеобразовательных организаций.

Гипотеза исследования включает следующее предположение: существует взаимосвязь между самоактуализацией и психическим выгоранием педагогов общеобразовательных организаций.

В эмпирическом исследовании использовались следующие методики: методика «Определение психического выгорания» А. А. Рукавишникова [3], самоактуализационный тест-САТ: методика изучения личностной зрелости [1].

Выборку составили педагоги общеобразовательных организаций. Общее число испытуемых составило 39 человек – учителя разных направлений.

В результате исследования нами были сформированы 2 экспериментальные группы (ЭГ): 1 ЭГ – педагоги со средним индексом психического выгорания; 2 ЭГ – педагоги с высокими значениями индекса психического выгорания.

Анализ полученных результатов позволяет сделать следующие выводы:

У педагогов 1 ЭГ наблюдается низкий уровень психоэмоционального истощения, средний уровень личностного отдаления и крайне высокий уровень профессиональной мотивации. У педагогов 2 ЭГ наблюдается средний уровень психоэмоционального истощения и личностной отдаленности, высокий уровень профессиональной мотивации;

Основываясь на результатах исследования, мы можем сделать сравнительный анализ ЭГ. Сходства между ЭГ заключаются в том, что в обеих ЭГ результаты по шкалам «ориентация во времени», «сензитивность», «познавательные потребности» располагаются в диапазоне ниже среднего.

Различия между ЭГ наблюдаются в том, что результаты 1 ЭГ по шкалам «поддержка», «ценностная ориентация», «гибкость поведения», «спонтанность», «самоуважение», «самопринятие», «представление о природе человека», «синергия», «принятие агрессии», «контактность», «креативность» выше, чем в 2 ЭГ.

Таким образом, наиболее резистентны к развитию психического выгорания педагоги с высокими значениями самоактуализации, тогда как наибольшие показатели выгорания у педагогов с более низкими значениями самоактуализации.

* * *

1. Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В. Самоактуализационный тест. М.: Р.П.А., 1995.
2. Жуков О.Ф. и др. Профессиональное здоровье учителя // Ученые записки. 2011. № 3. С. 75–78
3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С.357-360.

ВЛИЯНИЕ САМООЦЕНКИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ

*Е. И. Попова,
студентка 6345 группы
Научный руководитель В.И. Завалина,
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Самооценка является одним из значимых компонентов развития самосознания личности, то есть осознания человеком собственных умственных способностей, физических сил, поведения и мотивов, своего отношения к окружающим и к самому себе. Самооценка выступает как важнейший регулятор направленности личности. Ребенок начинает осознавать необходимость соблюдения определенных правил поведения в соответствии с общепринятыми социальными нормами.

Проблема развития самооценки у школьников изучалась в отечественной педагогике и психологии (Л. И. Божович, А. В. Захарова, Л. А. Карпенко, М. И. Лисина, А. И. Липкина, А. В. Петровский, К. Роджерс, Э. Эриксон и др.) в основном в контексте общей проблемы формирования самосознания и становления личности.

Младший школьный возраст является начальным этапом формирования самосознания, социальных мотивов и потребностей. Л. С. Выготский предполагал, что именно в семилетнем возрасте начинает складываться, оформляться самооценка. В период младшего школьного возраста самооценка получает свое развитие за счет учебной деятельности, новой позиции – позиции ученика, нового психического образования – рефлексии, которой ребенок только начинает овладевать.

У младших школьников наблюдаются все виды самооценок: адекватная устойчивая, завышенная устойчивая, неустойчивая в сторону неадекватного завышения или занижения.

Очень важно, чтобы в младшем школьном возрасте сформировалась адекватная самооценка, так как именно адекватная самооценка лежит в основе формирования у ребенка уверенности в себе и в своих возможностях, выступает основанием для развития личной полноценности и компетентности. Неадекватная же самооценка (как завышенная, так и заниженная) препятствует раскрытию и реализации возможностей и способностей ребенка, ведет к возникновению внутренних конфликтов, нарушений общения и в целом свидетельствует о неблагоприятном развитии личности ребенка.

По мнению Г. М. Каджаспировой, адекватная самооценка позволяет человеку правильно соотносить свои силы с задачами разной трудности и с требованиями окружающих. Установлено, что одной из причин отставания учащихся в учении является слаборазвитое умение критически оценивать результаты своей учебной деятельности. Совершенно четко выявилась необходимость поиска эффективных способов организации оценочной деятельности учителя и ученика начиная с первого класса.

Основная роль в формировании адекватной самооценки принадлежит семье и школе, так как стиль семейного воспитания, ценности, принятые в семье, и учебная деятельность являются одними из важнейших факторов, которые оказывают влияние на формирование самооценки, а это, в свою очередь, влияет на социализацию ребенка, то есть на вхождение ребенка в общество.

Таким образом, целью нашего исследования явилось изучение влияния самооценки младшего школьника на успешность обучения.

Эмпирическое исследование, проведенное в 2017-2018 году в сельской начальной школе пригорода Усинска, показало, что:

– из 29 обучающихся 55 % (16 чел.) – хорошо успевающие (имеют оценки от «4» до «5» баллов) и 45 % (13 чел.) – слабоуспевающие (имеют оценки от «3» до «3,9» баллов).

– при этом обнаружилось, что в группе хорошо успевающих из 16 обучающихся имеют адекватный уровень самооценки 31 % (9 человек), несколько завышенный – 24 % (7 человек). Из 13 учеников группы слабоуспевающих имеют несколько заниженную самооценку 34 % (10 учеников) и 11 % (3 чел.) – несколько завышенную.

По исследованиям О. А. Дудковской, Н. Н. Шельшаковой большинству учащихся сложно оценить себя реально, они дают только положительные суждения о себе. Самооценка у младших школьников неустойчивая, может меняться на полярно противоположную, не мотивирована. Она опирается на оценки взрослых или на общее представление о себе. Многие дети находятся под властью своих впечатлений, стремятся не принимать никакой критики, заглушить ее, ощущают внутреннюю слабость, зависимость

* * *

1. Баймухаметова В.Р., Николаев Е.В. Исследование формирования адекватной самооценки младших школьников (на примере опыта работы педагогов и психологов РФ) // Психология, социология и педагогика. 2015. № 11. URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/11/6077> (дата обращения: 12.01.2018).

2. Васильева Е. Н. Формирование учебной самооценки учащихся начальной школе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 26. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95367.htm>.

3. Коваленко Е. Г., Начарова Л. А. Психолого-педагогические факторы становления самооценки первоклассников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 34. URL: <http://e-koncept.ru/2017/771160.htm>.

4. Лаврух Н.А. Особенности формирования и коррекции самооценки младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Современная педагогика. 2012. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2012/12/815> (дата обращения: 01.10.2017).

5. Троицкая И. Ю., Петрова Т. Н. Специфика самооценки в младшем школьном возрасте // Молодой ученый. 2017. № 6. URL <https://moluch.ru/archive/140/39396/> (дата обращения: 04.04.2018).

6. Шилова А. А. Формирование адекватной самооценки у детей младшего школьного возраста как фактора успешной социализации // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 11. URL: <http://e-koncept.ru/2016/86741.htm>.

7. Юденкова И. В., Бежаева Д. Н. Влияние оценки учителя на формирование самооценки младших школьников // Молодой ученый. 2016. № 19. URL <https://moluch.ru/archive/123/33973/> (дата обращения: 04.04.2018).

8. Яковлева М. В. Психолого-педагогическая коррекция самооценки младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 10. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95074.htm>.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ НОРМОТИПИЧНЫХ СВЕРСТНИКОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕТЬМИ С ОРГАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*А. А. Резанова,
магистрант 412-ИОз группы
Научный руководитель М.В. Филиппова,
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

На сегодняшний день одной из главных задач процесса обучения и воспитания, реализуемых в образовательных организациях, является укрепление межличностных взаимоотношений в классном коллективе. В наших тезисах мы рассмотрели процесс взаимодействия детей младшего школьного возраста, то есть обучающихся начальной общеобразовательной школы.

Для обучающихся младшего школьного возраста характерны такие черты, как восприимчивость, подчинение авторитету, конформизм. В совокупности они являются благоприятной средой для формирования наиболее положительных сторон личности ребёнка. Именно по этой причине закладывать основы для формирования в полной мере инклюзивной среды необходимо именно в этом возрасте, так как переход из дошкольной образовательной организации формирует качественно новые условия для ребёнка, позволяя больше узнать об окружающей его действительности.

В настоящее время существует тенденция к внедрению инклюзии во все образовательные организации. В законе об образовании данный процесс понимается как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [1]. После принятия данного закона количество обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья возросло, что требует внимания к вопросам взаимодействия таких обучающихся с нормотипичными сверстниками. Должны быть созданы все условия для успешного освоения ребёнком с особыми образовательными потребностями образовательной программы. Во многом это зависит от обстановки в классном коллективе [2].

Одной из основных проблем взаимодействия с такими детьми исследователи считают негативную тенденцию в отношении к людям с особыми образовательными потребностями, что можно предотвратить на ранней стадии формирования межличностных отношений.

Исходя из совокупности всего вышеизложенного, можно сделать вывод, что успешная адаптация ребёнка в классном коллективе – один из основных аспектов успешной социализации.

* * *

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: Принят Государственной Думой 21 дек. 2012 г. (с изм. от 06 апр. 2015 г.). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

2. Приходько Е. Б. Особенности организации учебно-воспитательного процесса обучающихся с ОВЗ через реализацию коррекционной программы в МБУ «Школа № 62» // Молодой ученый. 2019. №10. С. 60-63. URL <https://moluch.ru/archive/248/57132/> (дата обращения: 28.04.2019).

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

*Н. А. Чеботарёва,
магистрант 412-УОз группы
Научный руководитель О.В. Уваровская,
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Важной составляющей любого цивилизованного общества является отношение к детям. В настоящее время одной из актуальных проблем России является сиротство. Отсутствие семьи негативно сказывается на развитии и воспитании детей, провоцируя проблемы психоэмоционального развития, социализации.

Во все времена быть и работать педагогом было трудно, а особенно с детьми, воспитывающимися в условиях детского дома. Зачастую профессиональная деятельность педагогов интернатных учреждений строится по типу деятельности педагогов образовательных учреждений для детей из семьи. Но работа с детьми-сиротами кардинально отличается от работы с детьми из семьи. Ее своеобразие обусловлено особым контингентом воспитанников, характеризующихся серьезными проблемами эмоционально-личностного становления. Эффективное взаимодействие с детьми возможно только в ситуации учета этих особенностей. Взаимодействие реализуется в условиях сложных ситуаций, в которых педагогическое мышление раскрывается через отношение педагога к ребёнку-сироте. Если педагог любит детей, то его не надо будет заставлять осмысливать и творчески решать проблемы, возникающие в его деятельности.

Работая с таким сложным контингентом детей, педагог должен обладать высоким уровнем стрессоустойчивости, развития процессов анализа, рефлексии, прогнозирования и преобразования, что, в свою очередь, невозможно без специальной профессиональной подготовки педагогов, определения содержания их профессиональной деятельности, выделения в ней ключевых функций, реализация которых обеспечит удовлетворение актуальных личностных потребностей воспитанников.

* * *

1. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. СПб.: Алетей, 2000. 463с.
2. Лиханов А.А. Дети без родителей. М.: Просвещение, 2010. 592с.
3. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи: (Детский дом: заботы и тревоги общества). М.: Педагогика, 1990.
4. Сидорова Л.К. Организация и содержание работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения. М.: Айрис-Пресс, 2004. 112с.

СЕКЦИЯ «ОБЩАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА» «УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ»

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ СПО

***Е. В. Барсукова,**
магистрант 412-МОз группы
Научный руководитель Т.А. Ткачук,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Согласно указу президента № 204 от 7 мая 2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» и национальному проекту «Молодые профессионалы» к 2024 году 50 % из всех организаций СПО должны проводить демонстрационный экзамен как государственную итоговую аттестацию. В связи с этим необходимо включить в систему СПО демонстрационный экзамен как результат освоения образовательной программы [1; 2].

Демонстрационный экзамен обладает открытостью, гибкостью и мобильностью, позволяет оценивать уровень подготовки обучающихся к социальной и профессиональной деятельности и решать задачи их конкурентоспособности, а также служит эталоном, на который следует ориентироваться и к которому нужно стремиться всем участникам образовательного процесса. Кроме того, такой метод оценки профессиональных компетенций (далее ПК) поможет: разрешить обострившиеся в последнее время противоречия между законодательными документами, предписывающими знания, умения, навыки, обязанности выпускников требованиями преподавателей и работодателей реальными условиями работы и представлениями обучающихся; определиться им в выборе стратегий личностного профессионального развития. А участие в проведении экзамена работодателей и специалистов из региона поможет учесть не только профессиональные, но и региональные особенности профессии [3].

Если раньше предлагались знаниевые или квалификационные модели, то сегодня общепризнан компетентностный подход, описывающий способности специалистов, их готовность к различным ситуациям и обеспечивающий уровень профессиональной подготовки и социального существования личности в обществе.

В то же время необходимо избегать ситуаций, когда выпускник подготовлен ко всему и ни к чему конкретно. Задачи объектной и предметной подготовки решает блок ПК, которые в ФГОС СПО, представлены большой группой по осваиваемым видам профессиональной деятельности.

На сегодняшний день на федеральном уровне существуют документы о проведении демонстрационного экзамена, но отсутствуют подробные разработки о порядке проведения и об уровне оценки профессиональных компетенций на уровне муниципалитетов и образовательных организаций. В связи с этим необходимо разработать методические рекомендации об оценке ПК в организации СПО. Методические рекомендации включают в себя пакет документов, который регламентирует контроль и оценку ПК; порядок проведения и сроки оценки ПК; анализ готовых и разработку новых контрольно-оценочных средств.

* * *

1. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». [Электронный ресурс]. URL: <https://мвд.рф/document/13235833> (дата обращения: 20.04.2019).

2. Национальный проект «Образование». [Электронный ресурс]. URL: <https://strategy24.ru/rf/projects/project/view?slug=natsional-nyy-proyekt-obrazovaniye&category=education> (дата обращения: 25.04.2019).

3. Демонстрационный экзамен. WorldSkillsRussia. [Электронный ресурс]. URL: <https://worldskills.ru/nashi-proektyi/demonstracziornyij-ekzamen/demonstracziornyij-ekzamen-2019/documents> (дата обращения: 28.04.2019).

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МАЛОКОМПЛЕКТНОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

*Н. В. Борисова,
магистрант 412-МОз группы
Научный руководитель Т.А. Ткачук,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорочкина»*

Малокомплектные дошкольные образовательные учреждения (далее малокомплектные ДОУ) в основном расположены в сельской местности. При реализации в них федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО) возникает много проблем. Это обусловлено особенностями, характерными для данного учреждения.

ФГОС ДО обеспечивает реализацию основной образовательной программы (далее ООП) ДОУ. Согласно ФЗ «Об образовании» каждая Организация самостоятельно разрабатывает ООП [3].

ФГОС ДО определяет, что ООП будет спроектирована с учетом специфики ДОУ. При этом ООП предполагает психолого-педагогическую поддержку позитивной социализации, индивидуализации, личностного развития ребенка, развития инициативы, творческих способностей [2].

Особенностями реализации ФГОС ДО в малокомплектном ДОУ в условиях сельской местности являются: малочисленный состав воспитанников, приводящий к разновозрастному комплектованию групп; отсутствие в штате узких специалистов, старшего воспитателя, методиста в связи с нормативно-подушевым способом финансирования [1]; невозможность создания развивающей предметно-пространственной среды в соответствии со всеми параметрами, заданными ФГОС ДО; низкая степень «социокультурной инфраструктуры», затрудняющая полноценное формирование личности ребёнка; удаленность сельских ДОУ от городской среды, препятствующая профессиональному развитию педагогических работников; отсутствие методических материалов по реализации ФГОС ДО применительно к малокомплектным ДОУ в условиях сельской местности [2].

В связи с наличием особенностей, характерных для малокомплектных ДОУ в условиях сельской местности, необходимо организовать особое методическое сопровождение,

закрывающееся в проектировании и реализации ООП. В ООП следует предусмотреть построение гибкого режима дня для детей, гибкий охват детей при организации разных форм деятельности, учесть преемственность между содержанием работы для детей разного возраста при реализации образовательных областей, наполнить развивающую предметно-пространственную среду материалами, удовлетворяющими потребности детей каждого возраста.

* * *

1. Письмо Минобрнауки России от 28.02.2014 № 08-249 «Комментарии к ФГОС дошкольного образования. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_161801/ (дата обращения: 20.04.2019).

2. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». [Электронный ресурс]. URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf (дата обращения: 19.04.2019).

3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 22.04.2019).

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

***В. В. Булычева,**
магистрант 412п-МОз группы
Научный руководитель Е.Л. Егорова,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

На современном этапе активно идет процесс модернизации образования. Одним из приоритетных направлений деятельности в условиях модернизации образования является развитие кадрового потенциала. Совершенствующемуся образованию нужен современный учитель, способный модернизировать содержание своей деятельности посредством критического, творческого осмысления и применения в практике достижений науки и педагогического опыта. В связи с этим, процесс перестройки, обновления системы образования требует совершенствования работы по организации и методическому сопровождению деятельности педагогов.

Приоритетность развития кадрового потенциала в условиях модернизации системы образования отмечается в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», в постановлении Правительства РФ «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы», в Федеральных государственных стандартах.

На современном этапе педагог должен быть компетентен, готов к внедрению новых технологий, обладать креативностью, уметь вести инновационную и опытную работу. Поэтому необходима организация методического сопровождения педагогов, направленная на повышение профессиональной компетентности, профессионального роста. Четкая организация методической работы на научной основе – основной путь повышения уровня педагогического мастерства педагогов. В связи с этим особую актуальность вызывает изучение особенностей организации методического сопровождения.

Методическое сопровождение – это правильно организованные действия по реализации ФГОС в образовательном учреждении. То есть, это процесс, направленный на решение актуальных для педагогов проблем профессиональной деятельности: актуализация и диагностика существа проблемы, информационный поиск возможного пути решения проблемы, консультации на этапе выбора пути, конструирование и реализация плана.

Таким образом, на современном этапе педагог сталкивается с трудностями в своей профессиональной деятельности, связанными с модернизацией системы образования. Определяются новые требования к профессионализму педагогов. Основным путем, существенно влияющим на повышение профессионального мастерства педагогов – качественная организация и методическое сопровождение профессионального развития педагогов. Поэтому в условиях обновления образования необходимы конструктивные изменения содержания и форм работы методического кабинета.

* * *

1. Пахомова Е.М. Проблемы выявления, изучения, обобщения и распространения опыта в работе учреждений методической службы // Методист. 2005. №2. С.29-33.
2. Липатова Н.О. Модель профессиональной компетентности будущего преподавателя иностранного языка // Психолого-педагогические проблемы современного профессионального образования: Сб. науч. статей. Самара: Изд-во «Универс-групп», 2005. С.160-170.
3. Ильенко Л.И. Теория и практика управления методической работой в образовательных учреждениях. М.: АРКТИ, 2003. 90с.

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С РОДИТЕЛЯМИ ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*П. А. Иванова,
магистрант 412п-МОз группы
Научный руководитель Е.Л. Егорова,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Главными и первыми педагогами ребёнка являются родители. Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» родители воспитанников являются полноправными участниками образовательного процесса.

В дошкольной образовательной организации (далее ДОО) с ведением Федеральных государственных образовательных стандартов (далее ФГОС) большое внимание уделяется взаимодействию с родителями.

Взаимодействие родителей и педагогов в воспитании дошкольников – это взаимная деятельность ответственных взрослых. Современные родители грамотны, информированы, но вместе с тем очень заняты, поэтому они не хотят владеть лишней информацией. Занятость родителей является основной проблемой взаимодействия ДОО с родителями. Для того чтобы родители стали активными помощниками педагогов, необходимо их вовлечь в жизнь ДОО.

Современная семья предпочитает получать информацию в сети Интернет. Они яв-

ляются активными участниками интернет-сообществ, сайтов, социальных сетей и других интернет-ресурсов. Поэтому наряду с традиционными формами организации работы с родителями и ДОО острым вопросом остается форма взаимодействия на основе применения ИКТ.

Применение ИКТ – это одно из современных направлений в дошкольном образовании. Средства ИКТ помогают ДОО разнообразить формы работы с родителями воспитанников, повысить качество работы, а также популяризировать деятельность педагогов и ДОО в целом.

Преимущества применения ИКТ во взаимодействии с родителями содержится в следующем: минимальная затрата времени доступа родителей к информации; возможность демонстрации документов, фото- и видеоматериалов образовательной организации; обеспечение диалога субъектов коммуникации (форму, электронная почта); изучение информации в удобное для родителей время; онлайн-консультирование родителей.

Таким образом, применение ИКТ дошкольной организацией в работе с родителями воспитанников – процесс трудоемкий, требующий установленных знаний и умений, готовности к реализации современных форм взаимодействия. Традиционные формы и методы взаимодействия ДОО с семьями воспитанников остаются значимыми, но компетентное применение ИКТ поможет разнообразить и обогатить процесс взаимодействия ДОО с семьями воспитанников, привнеся в него новизну.

* * *

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. // Российская газета. 2013. №6241. С. 2–9.

2. Федеральный закон «Об образовании в РФ». URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 30.04.2019).

3. Лунина Т.П., Горбунова Л.Н. Информационные технологии в образовании: материалы научно-практической конференции / сост. Т.П. Лунина, Л.Н. Горбунова. Саранск: МРИО, 2014. 177 с.

4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. М., 2000. 224 с.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В ГОСУДАРСТВЕННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

*А. О. Колосова,
магистрант 422-УОз группы
Научный руководитель С.В. Рачина
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорочкина»*

Сегодня инклюзивное образование на территории РФ регулируется Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании» [1], федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ» [2], а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом № 1 «Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод».

Последние ФГОС СПО особое внимание уделяет вопросу инклюзивного образова-

ния. Инклюзивное образование – процесс обучения и воспитания детей с особыми потребностями в общеобразовательных учреждениях.

Содержание требований сопровождения обучающихся с ОВЗ в организациях среднего профессионального образования:

1. Требования к увеличению срока обучения (не более чем на 6 месяцев).
2. Требования к организации электронного обучения и дистанционных технологий. Образовательная информация на сайте дистанционного обучения должна быть доступна для широкого круга пользователей. Материал должен предоставляться в различных формах – визуально и аудиально. Необходимо обеспечивать сочетание технологий, индивидуальных и коллективных форм обучения, вебинаров.
3. Требования к учебно-методическому сопровождению.
4. Требования к организации образовательного процесса.
5. Предполагается осуществление дополнительной подготовки педагогических работников с целью получения знаний о психофизиологических особенностях детей с особыми потребностями.
6. Требования к трудоустройству выпускников.

* * *

1. «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (в ред. 06.03.2019). СПС «Консультант Плюс».

2. «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: федер. закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ (ред. от 29.07.2018). СПС «Консультант Плюс».

3. Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: методическое пособие / сост. Н.Н. Рудь. М.: УЦ ПЕРСПЕКТИВА, 2011. 167 с.

4. Комплексная реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях СПО: методическое пособие / сост. О.А. Степанова. М.: Профессиональное образование, 2012. 60 с.

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

*Е. Н. Коюшева,
магистрант 422-УОз группы
Научный руководитель Л.К. Гаврилина,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Сетевое взаимодействие в образовании позволяет объединить образовательный, кадровый и материальный потенциал образовательных и иных организаций (научных, технических, медицинских и др.), для решения разнообразных задач, связанных с повышением качества образовательной деятельности, индивидуализацией образования, формированием профессиональных компетенций педагогических работников и т. п.

Важно отличать сетевое взаимодействие организаций от любого другого взаимодействия организаций. Н. С. Бугрова выделила характерные признаки сетевого взаимодействия организаций.

М. Б. Захарова определила типы сетевого взаимодействия организаций в зависимости: 1) от ведомственной подчиненности; 2) от сферы деятельности организаций, входя-

щих в сеть; 3) от целей и задач организаций-партнеров.

Сетевое взаимодействие организаций реализуется через совместные проекты (управленческие, методические, образовательные, организационные, социальные и т.д.), реализуемые представителями организаций.

Говоря о сетевом взаимодействии организаций, необходимо особо выделять сетевую форму реализации образовательных программ.

Понятие «сетевая форма реализации образовательных программ» закреплено в статье 15 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. В Законе дается определение понятия, содержатся базовые принципы организации сетевой формы реализации образовательных программ.

* * *

1. Алдар Л.Д., Швецов М.Ю. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений профессионального образования в регионе // Уч. зап. Забайкал. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2012. С. 33–38.

2. Бугрова Н.С. Сетевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13 03 08/ Бугрова Наталия Сергеевна. Омск, 2019. 24 с.

3. Василевская Е.В. Сетевая организация как новый тип отношений и деятельности в современных условиях // Сетевая организация методической работы на муниципальном уровне: методическое пособие. М.: АПКИППРО, 2007.

4. Захарова М.Б. Типы и формы сетевого взаимодействия в системе образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 3.

5. Лобок А.М. Сетевое взаимодействие: новый формат или новое веяние? [Электронный ресурс] // Журнал руководителя управления образованием. 2014. №7. URL: http://obr.direktor.ru/archive/2014/7/Setevoe_vzaimodeystvie_novyy_format_ili_modnoe_naz (дата обращения: 07.12.2018).

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ МОЛОДЕЖИ

*С. В. Ларионова,
магистрант 412п-МОз группы
Научный руководитель Е.Н. Шабанова,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Одной из главных проблем нашего общества на современном этапе развития является патриотическое воспитание молодежи. Сегодня руководство России уделяет этому вопросу особое внимание. Принятие целой серии законов и других правовых актов, относящихся к патриотической деятельности, яркое тому подтверждение.

Необходимость активизации работы по патриотическому воспитанию молодежи подчеркивается и в Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы», служащей продолжением предыдущих программ (2000-2005, 2006-2010, 2011-2015) [2]. Также важно отметить, что воспитание патриотизма выдвигается законом РФ «Об образовании» в качестве одного из принципов

государственной политики в области образования.

Модернизация системы патриотического воспитания ставит перед педагогом задачи для совершенствования и развития новых форм и методов работы по патриотическому воспитанию с учетом динамично меняющейся ситуации, возрастных особенностей граждан и необходимости активного межведомственного, межотраслевого взаимодействия и общественно-государственного партнерства. Успех модернизации напрямую зависит от педагога, его компетентности, творческого подхода к организации образовательного процесса, умения владеть современными методиками и технологиями.

Исходя из этого, мы можем увидеть ряд проблем, возникающих в системе методического сопровождения по вопросам патриотического воспитания.

Во-первых, это малочисленность высокопрофессиональных специалистов, отвечающих современным требованиям. На сегодняшний день мало педагогов, работающих в системе дополнительного образования, имеют специальную профессиональную подготовку. В перечне педагогических профессий отсутствует государственный стандарт подготовки специальных кадров для системы дополнительного образования детей, т. е. не отработана подготовка педагога-специалиста по патриотическому воспитанию.

Во-вторых, это отсутствие системы наставничества как формы передачи передового педагогического опыта. К сожалению, у педагогов дополнительного образования не проводятся методические мероприятия, мастер-классы, отсутствует взаимопосещение. В связи с этим педагогу негде черпать новые идеи и вдохновение для своей работы.

В-третьих, это недостаточное программно-методическое и материально-техническое оснащение. На современном этапе требуется модернизация материально-технической базы, разработка соответствующих программ деятельности и программ дополнительного образования детей, которые сегодня не соответствуют предъявляемым требованиям ни по форме, ни по содержанию.

В-четвертых, это отсутствие системы координации. В структуре патриотического воспитания молодежи отсутствует система координации деятельности заинтересованных структур министерств, ведомств, научных и образовательных заведений, общественных и религиозных организаций, занимающихся патриотическим воспитанием детей и молодежи, что значительно затрудняет работу педагога.

Для решения данных проблем необходимо разработать концепцию патриотического воспитания молодежи, создать опорные зоны и экспериментальные площадки для накопления и распространения педагогического опыта по патриотическому воспитанию, разработать модели организации дополнительного образования патриотической направленности и внедрить их в педагогический процесс ОУ, стараться включать задачи патриотического воспитания во все виды учебной и внеучебной деятельности, наладить систему координации заинтересованных структур.

* * *

1. Буйлова Л. Н. Актуальные проблемы организации патриотического воспитания в системе дополнительного образования детей // Молодой ученый. 2012. №5. С. 405-412. URL <https://moluch.ru/archive/40/4849/> (дата обращения: 30.04.2019).

2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы»: Утверждена Постановлением Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493// Собрание законодательства Российской Федерации. № 1391, 20 ноября 2018 года.

3. Ипполитова Н.В. Патриотическое воспитание учащейся молодежи в современных условиях//Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки».2016. Т.8. № 4. С.9-15.

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*С. И. Мезенцева,
магистрант 412п-МОз группы
Научный руководитель Е.Н. Сибиркина,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорочкина»*

На современном этапе развития образования главной целью на дошкольном уровне является реализация права каждого ребенка на доступное и качественное образование, дающее равные стартовые условия для полноценного физического и психического развития детей как основы их успешного обучения в школе.

Качество образования (дошкольного в том числе), по мнению К. Ю. Белой, это такая организация педагогического процесса, при которой уровень развития каждого ребенка увеличивается в соответствии с учетом его индивидуальных и возрастных особенностей в процессе воспитания и обучения [1, с. 8].

Повышение требований к качеству дошкольного образования обуславливает изменения и в методической работе с кадрами, характер которой зависит от профессиональной зрелости каждого сотрудника.

Современное общество ждет педагога нового поколения – компетентного, всесторонне подготовленного, являющегося примером для своих воспитанников. Качество образования напрямую зависит от профессионализма педагогов. Сегодня педагог-профессионал должен быть способен к новым видам деятельности, а именно: формулировке проблемы, разработке средств ее решения, построению содержательной коммуникации с другими субъектами образовательной деятельности.

Единый подход к пониманию качества дошкольного образования позволит обеспечить согласованность деятельности всех субъектов системы образования. Всё это в конечном счёте будет способствовать реализации права воспитанников на получение качественного дошкольного образования.

Под оценкой качества образования в дошкольной образовательной организации мы понимаем соответствие образовательных программ, созданных условий и достигнутых результатов требованиям Федерального государственного стандарта дошкольного образования.

Можно сказать, что оценка качества образования – это мера, выражающая собой соотнесённость результатов функций с нормой качества [5]. Оценка качества дошкольного образования осуществляется посредством системы внешней (аттестация и аккредитация ОУ, лицензирование и др.) и внутренней оценки качества (условия реализации ООП ДО и др.).

Мы считаем, что подходы к оценке качества должны быть едины как для внешней, так и для внутренней системы оценки; как для самих педагогов, так и для контролирующих инстанций.

* * *

1. Белая К.Ю. Материалы курса «Дошкольное образовательное учреждение – управление по результатам». Лекция 1-4. М.: Педагогический университет «Первое сентября» 2006. С. 8.

2. Пискунова Е. В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России: Рекомендации по результатам научных исследований / под ред. акад. Г. А. Бордовского. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 79 с.

3. Патрушева Е.А. К вопросу об исследовании уровня оказания образовательных услуг дошкольных образовательных учреждений. [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы управления: теория и практика: Материалы III Международной научно-практической заочной конференции. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26554275> (дата обращения: 30.10.2018)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСНОВА МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

*М. М. Мингалёва,
магистрант 412п-МОз группы
Научный руководитель Е.Н. Сибиркина,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Условия современного информационно-экономического общества диктуют новшества, которые направлены на реформирование системы образования, модернизацию и оптимизацию общеобразовательных учреждений, вследствие чего происходит замена традиционных ценностей обучения на другие, направленные на формирование гармонично развитой творческой личности [1].

Важно отметить, что понятие «Реформирование системы образования» по Концепции развития образования РФ до 2020 г. включает следующие положения: повышение конкурентоспособности образования в России; эффективность использования российского бюджета в сфере образования; внедрение инновационных моделей образовательных организаций, а также средств вовлечения участников образовательного процесса в социально значимую деятельность; успешное достижение качества образовательных результатов [3].

В соответствии с развивающейся системой образования повышаются требования к профессиональным качествам учителя, поскольку остро обозначился недостаток квалифицированных педагогических кадров, которые систематично совершенствуют профессиональную компетентность [4].

Важно отметить, что по мнению В. А. Адольфа, «Профессиональная компетентность – сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса» [Цитирую по: 2].

Кандидат психологических наук Н. А. Аминов, ссылаясь на английского исследователя Д. Лоттона, при рассмотрении проблемы оценки педагогической деятельности и профессионального роста учителей констатирует следующее: «для учителя самым важным, является четкое представление, что от него требуется, но, как показали исследования, во многих странах определение данной функций педагогического работника чрезвычайно расплывчато» [5].

Данная педагогическая проблема как стратегический вызов современности главным образом решается посредством кардинальных преобразований в области расширения ресурсных возможностей учителя, повышением профессионального непрерывного развития учителя, которое обеспечит преемственность поколений и интеграцию личности в мировую культуру и национальной самоидентификации [3].

* * *

1. Батаршев А.В. Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения профессионального становления и личностного развития педагога // Концепт. 2014. № 6. С. 1–9.
2. Коростелева Н.В. Методическая работа в инновационных образовательных учреждениях // Методист. 2005. № 4. С.17-21.
3. Корицова Г.С., Никифорова Н.А. Профессиональное становление личности педагога: проблемное поле и концептуальные модели // Вестник ТГПУ. 2015. № 153. С. 9-15.
4. Митина Л.М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. СПб.: Нестор-История, 2018. 456 с.
5. Молочкова И.В. Психологическое сопровождение профессионального развития педагога. Челябинск: ЮУрГУ, 2005. 130 с.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МО МР «КОРТКЕРОССКИЙ»

*Е. А. Морозова,
магистрант 422-УОз групп
Научный руководитель С.В. Рачина,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

В 2018 году Республика Коми наряду с другими субъектами РФ вступила в приоритетный проект «Доступное дополнительное образование для детей» (далее – Проект) [4]. В рамках Проекта необходимо было осуществить внедрение нового организационно-экономического механизма – персонифицированного финансирования дополнительного образования детей, призванного обеспечить достижение задач развития системы дополнительного образования, поставленных указом Президента России от 7 мая 2012 года № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» [1] и Распоряжением Правительства Российской Федерации от 04 сентября 2014 года № 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей» [2], и направлена на ориентацию системы на индивидуальные потребности развития детей в соответствии с основной целью дополнительного образования, закрепленной Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ.

Также возникла потребность в разработке и внедрении иных, социально-ориентированных финансово-экономических механизмов реализации принципов государственной политики для развития системы дополнительного образования детей в Республике Коми через персонифицированное финансирование дополнительного образования и персонифицированный учёт услуг дополнительного образования, посредством предоставления детям сертификатов дополнительного образования [3, с. 2, 3]

При внедрении персонифицированного учета специалисты Управления образования, как уполномоченного органа, ответственного за персонифицированное дополнительное образование в муниципалитете, столкнулись с проблемой активации сертификатов дополнительного образования. Данная ситуация возникла вследствие того, что для активации сертификатов необходимо специальное программное обеспечение «VipNet».

Вместе с тем, можно отметить положительные изменения в системе дополнительного образования в муниципалитете. Все образовательные организации, имеющие лицен-

зию на дополнительное образование вошли в навигатор – сайт <https://komi.pfdo.ru>. Каждый родитель или ребенок, имеющий доступ к сети Интернет, может легко зайти на сайт и просмотреть все имеющиеся в муниципалитете программы дополнительного образования, а с помощью логина и пароля на сертификате дополнительного образования родители могут подавать заявление на обучение детей по программам при условии наличия свободных мест.

Таким образом, учитывая все вышеуказанные недостатки и положительные стороны, можно сказать, что новые механизмы управления системой дополнительного образования, несомненно, будут иметь положительную динамику развития при условии учета кадровых возможностей на всех уровнях власти, а также территориальных, экономических и географических особенностей нашего муниципалитета.

* * *

1. О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки: указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. №599. Доступ из справ.-правовой системы «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/70170946/>

2. Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей: распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. №1726-р. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168200/

3. Об утверждении Концепции персонифицированного финансирования дополнительного образования детей в Республике Коми: распоряжение Правительства Республики Коми от 30 марта 2018 г. №155-р. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». URL: <http://www.consultant.ru/regbase/cgi/online.cgi?req=doc;base=RLAW096;n=146922#08552053346708752>

4. Донских С.С. Внедрение моделей персонифицированного финансирования дополнительного образования детей, первые успехи и проблемы (на примере, муниципалитетов Ханты-Мансийского округа - Югра) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-modeley-personifitsirovannogo-finansirovaniya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey-pervye-uspehi-i-problemy-na-primere> (дата обращения: 22.04.2019)

ФАНДРАЙЗИНГ КАК СПОСОБ ПОИСКА И СБОРА СРЕДСТВ

*А. А. Морохина,
магистрант 412-УОз группы
Научный руководитель С.В. Рачина,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Тема фандрайзинга для нашей страны достаточно новая, это понятие появилось несколько десятилетий назад. Пальма первенства в этом вопросе принадлежит Соединенным Штатам Америки, именно по их модели развиваются европейские страны. За рубежом фандрайзинг широко распространен. Что касается российских фандрайзеров, то на сегодня в России создана ассоциация, которая поддерживает этот институт на территории Российской Федерации.

Фандрайзинг (fund – raising) – это сбор средств, целенаправленный систематический поиск спонсорских или иных средств для осуществления социально значимых проектов (программ, акций) и поддержки социально значимых институтов.

Цели фандрайзинга: получение необходимых ресурсов и удовлетворение дарителя; достижение целей организации и реализации ее программ; укрепление благополучия общества в целом [1].

Для развития эффективного фандрайзинга в России существует несколько факторов: твердое намерение руководства страны вывести Россию на инновационный путь развития; наличие в стране активных обеспеченных людей – владельцев бизнеса и топ-менеджеров; предпринимательская активность значимой части российского общества; особенности российского менталитета, известная во всем мире так называемая «русская душевность»; приоритет духовно-нравственных мотивов жизненного поведения; богатейшие традиции меценатства.

11 августа 1995 года в нашей стране появился федеральный закон № 135 «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», который четко определил значение этих понятий. Благотворители – это лица, осуществляющие благотворительные пожертвования в следующих формах: бескорыстной (безвозмездной или на льготных условиях) передачи в собственность имущества, в том числе денежных средств и (или) объектов интеллектуальной собственности; бескорыстного наделения правами владения, пользования и распоряжения любыми объектами права собственности; бескорыстного выполнения работ, предоставления услуг благотворителями – юридическими лицами. Благополучатели – лица, получающие благотворительные пожертвования от благотворителей и при помощи добровольцев.

Можно выделить различия людей, которые вносят свои средства в деятельность организаций: меценат, донор и спонсор. Иногда эти понятия ошибочно ассоциируются как синонимы. В 2014 году был принят закон о меценатстве, и в нем дано объяснение, что понимать под меценатской деятельностью: определены права и обязанности получателей меценатской поддержки, права органов государственной власти, местного самоуправления, гарантии стимулирования меценатов. Меценатство – благотворительная помощь физических лиц на добровольном безвозвратном основании. Доноры – это организации, в миссии которых предусмотрено предоставление безвозвратной финансовой, технической помощи на конкурсном основании (РЖД, Газпром, Роснефть). Спонсорство – конкретная помощь юридических и физических лиц на определенных условиях. Меценатство отличается от благотворительной деятельности своими социальными и культурными целями. Цели благотворительности – обеспечение социального благополучия в обществе, а цели меценатства – обеспечение сохранения и развития профессиональных видов в сфере культуры. Спонсорство – это близкая, но не равнозначная форма благотворительности. Часто в образовательных организациях жертвователей ошибочно называют спонсорами. Есть одно принципиальное отличие от благотворительности: спонсорство – небескорыстное деяние, каковым является благотворительность, спонсорство имеет свои интересы. Спонсорская помощь налагает на получателя некоторые обязательства, поскольку спонсор рассчитывает получить определенные бонусы в форме рекламы, презентации своей деятельности. Спонсор в конечном итоге рассчитывает продвигать свою продукцию и услуги за счет проводимых под его торговой маркой благотворительных акций [2].

Каждая фандрайзинговая кампания имеет строго определенные задачи, в соответствии с которыми выделяются два основных вида фандрайзинга: проектный – задачи фандрайзинга сводятся к поступлению конкретных средств под реализацию проектов;

оперативный – привлеченные средства направляются на покрытие текущих расходов. Оперативный вид наиболее часто встречается в образовательных организациях.

Говоря об образовательных организациях, можно выделить следующие категории жертвователей: выпускники и их родители; родственники, друзья и единомышленники; благотворительные фонды и компании; правительственные и коммерческие организации; некоммерческие организации; бизнесмены и частные предприниматели. Образовательная организация в процессе благотворительной деятельности, поиска средств для определенных целей должна предоставлять убедительные аргументы в пользу удовлетворения своих потребностей. Поиск средств – достаточно сложный процесс, разобраться в котором помогает нормативно-правовая база. Не каждая организация может позволить выделить отдельную ставку для этой деятельности, поэтому руководитель берет на себя выполнение данной работы. Основная специфика управления современной образовательной организацией и заключается в том, что директор находится в постоянном поиске различных социальных институтов с целью обеспечения стабильного функционирования своей организации и ресурсов, которые позволяют быть конкурентно способными на рынке образовательных услуг. Знание нормативно-правовых актов, механизмов взаимодействия с потенциальными жертвователями являются важными и необходимыми в этой деятельности. Правовыми источниками и механизмами регулирования благотворительной деятельности образовательной организации являются: Конституция РФ, Федеральный закон «О некоммерческих организациях», Федеральный закон «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Гражданский кодекс РФ, Налоговый кодекс РФ, устав образовательной организации, попечительский совет, родительский комитет. Основными этапами поиска дополнительных благотворительных денежных средств являются: знакомство с технологией фандрайзинга, что возможно с помощью других специалистов, которые имеют определенный опыт его применения; поиск источника финансирования, то есть «фандрайзинг в действии»; использование выбранного метода сбора денежных средств (обращения к депутатам, частным и общественным организациям, через различные конкурсы и за счет частных пожертвований, сотрудничество с государственными структурами и общественными организациями) [3].

На всех этапах поиска руководитель часто сталкивается с различными трудностями. Анализ этих трудностей позволяет выделить примерный перечень проблем, с которыми сталкивается руководитель организации, впервые занявшийся фандрайзингом: незнание принципов правильного составления и оформления проектной документации; незнание технологии поиска спонсоров; незнание способов заинтересовать потенциального спонсора своим проектом; незнание специфики выбора проектов и программ для более эффективного выделения средств; незнание причин, по которым люди согласны выделить средства.

Одной из основных задач фандрайзинга является создание привлекательного имиджа организации. Этому должно сопутствовать название, миссия, логотип, уникальность. Все должно быть рассчитано на то, чтобы благотворители осознавали, что совместная работа с такой организацией им полезна и прибыльна. Необходимо регулярно напоминать о своей организации, поздравляя с различными праздниками, рассылая информацию о деятельности и о различных сферах жизни организации. Таким образом, напоминая людям, что организация заинтересована не только в получении средств, но и в осознании того, что организации важно мнение потенциальных спонсоров о том, что она делает для общества в целом. Для этого необходимо наличие фандрайзинговых материалов: буклетов, брошюр, отчетов, маркированных конвертов с логотипом и адресом.

Мотивы благотворительной деятельности у разных представителей общества различаются. На основании определения мотивов благотворительной деятельности можно сформулировать практические рекомендации для организации фандрайзинга: необходимо учиться быть готовым постоянно доказывать людям необходимость вашей деятельности; нельзя рассчитывать только на один источник средств, каким бы надежным он ни казался; вероятность получения финансовой поддержки увеличится, если просить ее на реализацию конкретного проекта, приносящего очевидную пользу обществу и потенциальному спонсору; для успешности процесса фандрайзинга необходимо не только работать с различными источниками средств, но и постоянно их курировать.

Цикл фандрайзинга: анализ проблемы, формулировка идеи, создание инициативной группы, описание целевой группы, формальная организация, ресурсы, определение результата, цели, задачи, составление сметы, составление бюджета, методы привлечения смет, составление плана акций, поиск и отбор потенциальных жертвователей, проведение акций, анализ акции, отчет для жертвователей, план следующей акции, благодарность.

Любая деятельность подразумевает стратегию ее выполнения. Фандрайзинговая деятельность включает в себя: написание бизнес-плана проекта; написание спонсорского предложения; четкое определение целевой аудитории проекта для дальнейшего определения потенциальных спонсоров; установление таких взаимоотношений с партнерами, которые удовлетворяют интересы обеих сторон; правильное закрытие проекта (включает в себя работу с партнерами после окончания проекта для создания возможности дальнейшего долгосрочного сотрудничества).

Руководителям образовательных организации при взаимодействии с жертвователями стоит обращать внимание на их интересы. А именно их интересует история организации, то есть какие у неё есть достижения, чего она уже успела добиться. Также благотворителей интересует, какие еще источники средств имеет организация, на что конкретно пойдут пожертвования, кто отвечает за расходование денег в организации. Особый интерес жертвователей состоит в результате их вкладов в деятельность организации и контроле расходов. Руководителю организации нужно быть готовым к контролю со стороны благотворителя. Необходимо предоставлять полный финансовый отчет, приглашать на мероприятия и быть готовым к возможному внезапному приходу в организацию с целью наблюдения и контроля.

Осуществление фандрайзинговой деятельности подразумевает четкое соблюдение следующих принципов. Принцип законности пожертвований: пожертвование имущества или финансовых средств должно быть использовано только по определенному назначению. При отсутствии такого условия пожертвование гражданину или организации считается обычным дарением. Принцип конфиденциальности и добровольности: добровольная помощь, оказанная организации, имеет полное право на существование, так как она характеризует желание жертвователей создать более комфортные условия. Порядок привлечения определяется образовательной организацией, но ответственность за целевое использование добровольных пожертвований несет руководитель образовательной организации. Принцип гласности и непринуждения к привлечению средств: любые благотворители вправе, но не обязаны оказывать помощь, поэтому любое принуждение к сбору средств является незаконным. Руководитель обязан знать о запрете сбора благотворительных взносов в виде наличных денежных средств работниками организации и вовлечение детей в финансовые отношения между их законными представителями и образовательной организацией. Также на сайте образовательной организации должны быть приведены документы, регламентирующие благотворительную деятельность.

Осуществление этих принципов построит высокоэффективную фандрайзинговую деятельность. Тем не менее, существуют нарушения законности фандрайзинга в образовательных организациях: нецелевое использование средств пожертвований, нарушение законности и открытости, принуждение родителей к платежам, навязывание фиксированных сумм пожертвований, нарушение принципа добровольности, нарушение общедоступности и бесплатности образования [4].

Фандрайзинговая деятельность – это не выпрашивание денег, а спланированная работа, направленная на получение пожертвований, установление партнерских отношений, переход к стратегии сотрудничества с людьми и организациями, которые могут оказать материальную поддержку.

* * *

1. Шевченко Д. А. Фандрайзинг образовательной организации. М., 2017.
2. Масленников Р. М. Фандрайзинг. Где и как взять деньги? М., 2013.
3. Бикалова Н. А., Рассохин И. В., Растяпин А. А. Фандрайзинг: проблемы развития и возможные перспективы. М., 2015.
4. Лычагина И. Н. Образовательный фандрайзинг: мировой опыт и российская специфика. М., 2013.

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ТРЕНЕРАМИ СПОРТИВНЫХ ШКОЛ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*А. Н. Мусеева,
магистрант 412-МОз группы
Научный руководитель О.В. Уваровская,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Масштаб и сложность изменений, которые реализуют образовательные организации в современных условиях, требуют готовности педагогов к их внедрению и эффективности их реализации, а это требует новых подходов к внутриорганизационному обучению педагогических кадров, которые позволят постоянно и непрерывно повышать не только профессиональное мастерства педагога, но и его постоянное развитие, его творческий потенциал, а следовательно, и новые ценности в его педагогической деятельности. Механизмом, который позволяет повысить профессиональное мастерство педагога, может стать реализация идеи внутрифирменного обучения кадров. Следует отметить, что организация внутрифирменного обучения в образовательной организации гарантирует формирование профессионального мастерства педагогов, а это в свою очередь гарантирует разностороннее, полноценное развитие обучающегося, формирование у него способности до уровня, соответствующего возрастным возможностям и требованиям современного общества.

Внутриорганизационное обучение обладает важными преимуществами по сравнению с другими формами повышения квалификации. Прежде всего, такое обучение дает возможность быстро и своевременно реагировать на возникающие проблемы во внутренней и внешней среде образовательной организации. При внутриорганизационном обучении существует возможность адекватно анализировать организационные проблемы и обу-

словившие их причины, прогнозировать ситуацию, осуществлять необходимые изменения в организационной стратегии и политике.

Сущность процесса внутриорганизационного обучения состоит в разрешении индивидуальных образовательных дефицитов, возникающих в процессе профессионального становления педагога. Данный процесс предполагает обогащение знаний и умений педагога, формирование профессиональной компетентности, необходимой для успешного выполнения инновационной деятельности посредством внутрифирменного обучения, составления и реализации индивидуальных образовательных планов.

Идеи внутриорганизационного обучения с успехом могут быть внедрены в реализацию методической работы спортивной школы. В работах М. Ю. Анапченко, Л. В. Зайцевой, С. М. Курганского и др. говорится о необходимости ориентировать образовательную организацию на деятельность в едином, постоянно изменяющемся научно-методическом пространстве системы образования.

Происходящие процессы обновления в системе физической культуры и спорта, такие как стратегия, оптимизация, вариативность и многообразие, теория и практика развития, требуют новых профессиональных компетенций и у тренеров спортивных школ. Наиболее актуальной становится научно-методическая работа, направленная на оказание действенной помощи тренерам в улучшении организации обучения и воспитания спортсменов через усиление непрерывного характера обучения и профессионального совершенствования тренера с разрешения индивидуальных образовательных дефицитов тренеров как условия готовности к решению новых профессиональных задач.

* * *

1. Железняк Ю.Д., Петров П.К. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте: учеб. пособие. М.: Академия, 2005. 264 с.
2. Курамшин Ю.Ф. Акмеология спортивных достижений: теоретические и прикладные аспекты: дис. канд. пед. наук. СПб., 2002. 526 с.

ФУНКЦИИ РАБОТЫ МЕТОДИСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

О. О. Осипенко,
*магистрант 412п-МОз группы
Научный руководитель С.Н. Терентьева,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

В настоящее время работа методистов активно включена в процессы развития образовательных организаций. Само слово «методист» произошло от греческого слова «methodos» – следование чему-нибудь. Методист – это специалист, который выполняет ряд функций по организации педагогической и культурной деятельности. Говоря простыми словами, методист – не просто винтик большой системы любого учреждения, это ключик, который обеспечивает бесперебойную работу в целом [1, с. 18].

У каждого методиста, работающего в образовательной организации, есть должностная инструкция. В должностной инструкции методиста прописаны его обязанности, права, ответственность, оценка деятельности, нормативно-правовая база. Изучив все

пункты данной инструкции можно выделить главные функции методиста – изучение и разработка методов преподавания. Методист планирует работу преподавательского коллектива, координирует его деятельность, занимается повышением квалификации преподавателей, организует семинары, конференции, учебные курсы и т. д. При этом методисты тесно контактируют с социальными педагогами и выстраивают единый, качественный подход к образованию [2, с. 4].

Если профессия педагога, учителя подразумевает определенную самостоятельность и в определенной степени творчество, то профессия методиста существует, чтобы систематизировать и приводить работу преподавателей в порядок.

К функциям методиста также относятся: помощь молодым педагогам (наставничество, сопровождение молодого педагога); методическое сопровождение учебных программ; повышение профессиональной педагогической культуры педагогов.

Рассмотрев перечисленные функции, можно заметить важность и значимость данной специальности. Очень часто методист считается правой рукой руководителя, значит, методист необходим в любой образовательной организации.

* * *

1. Абдурахмонова Н.С. Методическая работа в образовательном учреждении: организация, содержание, эффективность // Школьная педагогика. 2015. №2. С. 17-19.

2. Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания педагогической деятельности // Вопросы психологии. 2003. № 2.

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО

*О. А. Патова,
магистрант 412п-МОз группы
Научный руководитель Е.Н. Шабанова,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Методическое сопровождение – это «ключ к осмыслению инновационных идей, сохранению и упрочнению педагогических традиций, стимулированию инновационных новаторского поиска, совершенствованию педагогического мастерства» [3]. Основная цель методического сопровождения в ДОО – повышение профессионального уровня педагогов.

В современных ДОО система методического сопровождения заключается в диагностике выявленной проблемы, поиске вариантов решения, обсуждении найденных вариантов, оказании помощи при реализации выбранного варианта. Формы работы методической службы: 1) передача информации – консультирование, тьюторство, педсоветы, творческие группы, семинары; 2) практические мероприятия – курсы, конференции, круглые столы, практикумы, мастер – классы и т. д. [3].

К ИКТ – компетентностям относят: общепользовательскую, общепедагогическую, предметно – педагогическую ИКТ-компетентность. Так же необходимо владеть ИКТ-компетентностями, необходимыми для планирования, реализации оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста. Педагог должен уметь пользоваться

ся многочисленными программами для создания презентаций, роликов, интерактивных игр-пособий, иметь навыки использования на занятиях интерактивной доски.

Для формирования ИКТ-компетентности педагогов ДОО необходимо организовать методическое сопровождение как необходимое условие повышения качества образования.

На сегодняшний день нет методических рекомендаций по использованию ИКТ-технологий с детьми раннего и дошкольного возраста в ДОО, следовательно, их необходимо разработать для соблюдения реализации ФГОС ДО, Профессионального стандарта Педагога, а также СанПин.

* * *

1. Вылегжанина Е.А., Мальцева Н.Н. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. С. 4-6. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/146/7072/> (дата обращения: 03.04.2019).

2. Методическое сопровождение - это... Понятие, основные формы, разработки и направления, педагогические цели и задачи [Электронный ресурс]: URL: <http://fb.ru/article/420224/metodicheskoe-soprovojdienie---eto-ponyatie-osnovnyie-formyi-razrabotki-i-napravleniya-pedagogicheskie-tseli-i-zadachi> (дата обращения: 04.04.2019)

3. Применение информационно-коммуникационных технологий в образовании: материалы XII Всероссийской научно-практической конференции (8-9 октября 2015 г., Йошкар-Ола). Йошкар-Ола: ГБОУ ДПО (ПК) С «Марийский институт образования», 2015. 204 с. URL: http://edu.mari.ru/ito2015/DocLib3/сборник%20конференции_ИТО%20Марий%20Эл%202015.pdf (дата обращения: 03.04.2019)

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

*Т. А. Растворова,
магистрант 412п-МОз группы
Научный руководитель С.Н. Терентьева,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорочкина»*

Современная школа имеет потребность в молодых, талантливых, высококвалифицированных учителях, способных адекватно реагировать на изменение образовательной ситуации в стране, специфику педагогических систем, новые условия профессиональной деятельности.

Профессиональное становление молодого специалиста – сложное и многогранное явление педагогической деятельности. От того, как пройдет этот процесс, зависит, состоится ли начинающий педагог как профессионал, останется ли он в сфере образования или найдёт себя в другом деле.

Одно из условий успешного становления молодого педагога – это наставничество.

С. Г. Вершловский, один из первых исследователей, выделил наставничество как способ подготовки к образовательной деятельности, обеспечивающий работоспособность педагога с опорой на опытного наставника, что способствует изучению работы как изнутри, так и на практике [2]. Т. С. Полякова утверждает, что наставничество как метод подготовки молодого специалиста к профессиональной деятельности уже давно применяется в области образования [4].

Наставничество в наши дни – тип подготовки к работе, обеспечивающей занятость работника с поддержкой опытного наставника, что способствует изучению работы на практике и в широком диапазоне деятельности. Наставник (mentor) – высококвалифицированный, опытный школьный учитель, которому официально отведена роль осуществления профессионального обучения будущих педагогов непосредственно на рабочем месте, в профессиональной среде в сотрудничестве с высшим учебным заведением [1].

Таким образом, результатом наставничества является становление молодого педагога: способствование формированию профессиональной личности, самореализации и самосовершенствованию. С помощью наставника эффективность данного условия помогает администрации в образовательном учреждении быстро и качественно решать задачи профессионального становления начинающих педагогов, а именно оказывать помощь в трудных моментах, давать рекомендации, делиться своим опытом.

* * *

1. Балагурова М.С. Наставничество как условие профессионального становления начинающих педагогов // Инновационные педагогические технологии: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.). Казань: Бук, 2017. С. 38-40. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/271/12933/> (дата обращения: 14.04.2019).

2. Вершловский С. Г. Особенности профессионального становления молодого учителя // Сов. педагогика. 2014. № 4. С. 76–84.

3. Дудина Е.А. Наставничество в системе непрерывного профессионального развития педагогических кадров в Великобритании // Вестник НГПУ. 2017. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-v-sisteme-nepneryvnogo-professionalnogo-razvitiya-pedagogicheskikh-kadrov-v-velikobritanii> (дата обращения: 24.04.2019).

4. Полякова Т.С. Исторический аспект наставничества как форма профессиональной адаптации молодого педагога // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). СПб.: Свое издательство, 2015. С. 18-22. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/185/9138/> (дата обращения: 26.04.2019).

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ АДАПТИРОВАННОЙ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

*Е. Г. Савельева,
магистрант 412-ИОз групп
Научный руководитель Т.А. Ткачук
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Развитие инклюзивной практики в дошкольном образовании приводит к включению в образовательный процесс наиболее сложных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности с расстройствами аутистического спектра (далее РАС) [1, с. 5]. Категория детей с РАС крайне неоднородна по проявлениям нарушения. По мнению О. С. Никольской, Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг, для ребенка с аутизмом характерны снижение способности к установлению эмоционального контакта, стереотипность в поведении, сопротивление малейшим изменениям в обстановке, порядке жизни, поглощенность однообразными действиями – моторными и речевыми; отсутствие использова-

ния речи для коммуникации, задержки и нарушение развития речи [3]. Каждый ребенок с РАС нуждается в индивидуально-дифференцированном подходе, который сложно представить в рамках одной адаптированной основной образовательной программы (далее АООП), следовательно, АООП для детей с РАС на уровне дошкольного образования имеет свою специфику, как и процесс ее проектирования.

Проектирование АООП для обучающегося с РАС имеет ряд особенностей. Одна из них – в проведении психолого-педагогической диагностики. Учитывая эмоциональную незрелость и проблемы поведения обучающегося с РАС, ситуацию обследования следует выстроить более гибко, чем обычно. Ребенок с РАС испытывает трудности понимания социальной ситуации и мотивов поведения других людей, проявляет стереотипность поведения, что затрудняет адаптацию такого ребенка к условиям образовательной организации. Для создания психолого-педагогических условий обучения необходимо обеспечение обучающегося квалифицированной помощью специалистов: педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, которые выработывают общую линию поведения с ребенком. Особенность создания предметно-пространственной развивающей образовательной среды заключается в необходимости ее визуализации и структурирования согласно потребностям детей с РАС. Дети с РАС могут отличаться тяжестью аутистических проблем и степенью нарушения психических функций, поэтому специфические задачи, содержание работы тьютора и модель тьюторского сопровождения могут отличаться в каждом конкретном случае.

* * *

1. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / отв. ред. С.В. Алехина; под общ. ред. Н.Я. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 80 с.

2. Создание специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / отв. ред. С.В. Алехина; под ред. Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2012. 56 с.

3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2005.

4. Проект примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования на основе ФГОС дошкольного образования для детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / Учебно-методический центр «Центр внедрения ФГОС ОБЗ» [Электронный ресурс]. URL: http://fgosovz24.ru/assets/files/novosti/praoop-do-obuchayushhihsya-sras_2_1.pdf (дата обращения: 20.04.2019).

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕЙСТВУЮЩЕГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РФ, РЕГУЛИРУЮЩЕГО ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТЬЮТОРА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Г. С. Самойленко,
магистрант 412-ИОз группа
Научный руководитель С.А. Шабалина,
канд.пед.наук
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

В настоящее время в Российской Федерации наблюдается рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), и вопрос получения ими качественного образования становится актуальной проблемой для государства.

В соответствии с п.п. 2 п. 1 ст. 3 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Федеральный закон № 273-ФЗ) одним из принципов образования является «обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования» [1]. Реализации данного принципа способствует внедрение инклюзивного образования, которое предполагает создание в общеобразовательных организациях определенных условий, необходимых для обучения детей с ОВЗ.

В соответствии с требованиями к кадровым условиям, обозначенными в п. 3.4.1 Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [3] и Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [4], при необходимости в процессе реализации адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с ОВЗ возможно временное или постоянное участие тьютора и (или) ассистента (помощника).

Согласно п. 32 Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 30.08.2013 № 1015 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным и общеобразовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» ставка тьютора, ассистента (помощника) создается на каждые 1 – 6 учащихся с ОВЗ [2].

Однако в п. 3 ст. 79 Федерального закона № 273-ФЗ одним из специальных условий получения образования обучающимися с ОВЗ понимается предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего необходимую техническую помощь, без упоминания (указания) услуг тьютора [1].

Несмотря на то, что в настоящее время государство уделяет большое внимание внедрению инклюзивного образования, доказательством чего служит принятие на федеральном уровне описанных выше законодательных актов, хочется отметить, что существует необходимость более точного обоснования организации деятельности тьютора как специального условия получения образования обучающимися с ОВЗ.

* * *

1. Федеральный закон от 27.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 09.04.2019).

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30.08.2013 №1015 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным и общеобразовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_152890/ (дата обращения: 09.04.2019).

3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 №1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/ (дата обращения: 09.04.2019).

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 №1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175316/ (дата обращения: 09.04.2019).

НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ С МОЛОДЫМИ ПЕДАГОГАМИ

*С. А. Сермяшко,
магистрант 412п-МОз группы
Научный руководитель С.Н. Терентьева,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Особое место в социальной группе молодежи занимает молодой педагог. В условиях модернизации системы образования в России значительно возрастает роль учителя, повышаются требования к его личностным и профессиональным качествам, социальной и профессиональной позиции.

Становление молодого учителя – дело чрезвычайно трудное. Методическая культура учителя состоит из двух компонентов. Первый – это умение разработать практически значимый, конкретный урок, занятие, мероприятие и т. д., второй – это умение видеть за конкретными материалами, действиями закономерности.

Понятие «методическая работа», «методическая служба», «методист» появились менее ста лет назад. Под методической службой понимается особый вид образовательной деятельности, представляющий собой совокупность мероприятий, проводимых коллективом образовательного учреждения, в целях овладения методами и приемами учебно-воспитательной работы, творческого применения их на практике, поиска новых, наиболее рациональных и эффективных форм и методов организации, проведенная и обеспеченная образовательного процесса в школе [3].

Основные направления методической службы: организация помощи начинающим педагогам в овладении педагогическим мастерством через изучение опыта лучших педагогов школы; проведение опытными педагогами «Мастер-классов» и открытых уроков; привлечение молодых специалистов к подготовке и организации педсоветов, семинаров, конференций, к работе учебно-методических объединений; посещение уроков молодых специалистов; отслеживание результатов работы молодого учителя, педагогическая диагностика; организация разработки молодыми специалистами дидактического материала, электронных учебных материалов и др. [2].

Работа методической службы должна стимулировать потребности молодого педагога в самосовершенствовании, способствовать его профессиональной и личностной самореализации.

Методическая работа в школе имеет много преимуществ. Она носит относительно непрерывный, повседневный характер. Позволяет теснейшим образом связывать содержание и характер методической работы с проблемами, ходом и результатами реального учебно-воспитательного процесса. Успешность методической службы во многом определяется четкой деятельностью всех подструктур и планированием, в котором особое внимание уделяется результатам деятельности молодых педагогов [1].

* * *

1. Андресов Н. Планирование методической работы в школе // Школьная практика. Народное образование. 2000. № 1.
2. Колпаков Р.Г. Методическая служба школы как механизм управления повышения профессионализма учителя // Стандарты и мониторинг в образовании. 2010. № 6.
3. Черноусова Ф. П. Организация методической работы в школе (рекомендации) // Завуч. 2004. № 7. С. 103–128.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ МОНИТОРИНГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ СПО

*Т. И. Сивкова,
магистрант 412-ИОз группы
Научный руководитель Т.А. Ткачук,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Сегодня приоритетом общества и системы образования является способность вступающих в жизнь молодых людей самостоятельно решать встающие перед ними задачи, а результат образования «измеряется» опытом решения таких задач. Процесс формирования компетенций студентов не может быть полноценным без продуманной системы мониторинга образовательных результатов освоения основной профессиональной образовательной программы среднего профессионального образования (далее – ОПОП СПО) [1, с. 14] .

Для качественного практического проведения мониторинга результатов освоения ОПОП СПО должна быть разработана система информационно-методического обеспечения.

Для каждого вида мониторинга с учетом требований к информации обратной связи должны быть определены средства диагностики, которые реализованы в составляющие информационно-методического обеспечения мониторинга образовательного процесса со следующими направлениями [2, с. 29]: оценка качества учебных программ и образовательных технологий; мониторинг степени обученности студентов по учебным дисциплинам; рейтинговая система стимулирования достижений обучаемых; диагностика качества потенциала педагогического состава; мониторинг качества знаний, умений, компетентностей, тематический, итоговый контроль. Одной из задач исследования является разработка системы информационно-методического обеспечения педагогического мониторинга как условие повышения качества обучения и эффективности управления образовательным процессом. С помощью такой системы информационно-методического обеспечения мониторинга можно проверить коммуникативную, информационную и исследовательскую компетентности курсантов в образовательном процессе [3, с. 32]. Применение этой системы предполагает совершенствование мастерства преподавателя, результативность образовательного процесса, что способствует повышению качества образовательного процесса и эффективности управления образовательным процессом.

* * *

1. Мусенова Э.А. Проблема оценки сформированности общих и профессиональных компетенций // Среднее профессиональное образование. 2015. № 11. С. 14-16.
2. Тропникова В.В. Мониторинг знаний студентов среднего профессионального образования посредством входного контроля // Концепт. 2018. № 2. С. 28-37.
3. Шапошникова Т.Л. Методические аспекты диагностики сформированности компетенций // Среднее профессиональное образование. 2014. № 11. С. 28-32.

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ, РЕАЛИЗУЮЩЕЙ АДАптиРОВАННЫЕ ОСНОВНЫЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ

*Н. И. Торлопова,
учитель-дефектолог
г. Сыктывкар, ГОУ РК «С(К)Ш №40»*

Стратегическая цель государственной политики в области образования, обозначенная в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, – это повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям и современным потребностям общества и каждого гражданина [2].

В настоящее время существует тенденция к увеличению количества детей, относящихся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – дети с ОВЗ) и нуждающихся в специальном образовании, отвечающем их особым образовательным потребностям. Право детей с ОВЗ на качественное образование регламентируется нормативно-правовыми актами, в том числе действующими на международном уровне.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, определяет «качество образования» как комплексную характеристику образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающую степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [1].

У учащихся в образовательных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (далее – АООП) и их родителей (законных представителей), существуют особые потребности. В таком случае мы говорим и об особых подходах к определению качественного образования: реализация прав граждан в области образования, привлечение общественности и устранение сегрегации и дискриминации в образовании, принцип равных возможностей в области образования для детей с ОВЗ, понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями, создание реабилитационно-воспитательного, коррекционно-развивающего пространства, обновление содержания программ, методик и технологий ее реализации, практическая направленность всего образовательного процесса, обеспечивающая овладение обучающимися жизненными компетенциями, достижение планируемых результатов освоения АООП всеми обучающимися, участие всех участников образовательного процесса в формировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся; организация медико-психолого-педагогического сопровождения обучающихся; организация сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, расширение социального опыта и социальных контактов обучающихся, в том числе со сверстниками, не имеющими ограничений здоровья и др.

* * *

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (в ред. от 06.03.2019) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.04.2019).

2. О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 №1662-р (в ред. от 28.09.2018) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/ (дата обращения: 15.04.2019).

**СПЕЦИФИКА РЕАБИЛИТАЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ,
РЕАЛИЗУЮЩЕЙ АДАПТИРОВАННЫЕ ОСНОВНЫЕ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ**

*Н. И. Торлопова,
учитель-дефектолог
г. Сыктывкар, ГОУ РК «С(К)Ш №40»*

В психолого-педагогической литературе термин «реабилитационно-воспитательное пространство» связывают с путями преодоления проблем детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – дети с ОВЗ). С. Н. Кошман термин «реабилитационно-воспитательное пространство» определяет как сеть педагогических, психологических, медицинских и социальных событий, которая создается в среде жизнедеятельности дезадаптированных детей и взрослых и которая способна выступать условием восстановления у них основных социальных функций личности, психического, физического и нравственного здоровья, социального статуса [2].

Согласно Федеральному Закону от 29.11.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» обучающиеся с ОВЗ (лица, имеющие недостатки в физическом и/или психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией) не могут получить образование без специальных условий. Значит, обеспечение специальных условий для образования детей с ОВЗ – одна из приоритетных задач системы образования в Российской Федерации [1].

Содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ определяются адаптированной образовательной программой (далее – АООП) и в соответствии с индивидуальной программой реабилитации и/или абилитации ребенка-инвалида.

Учебное заведение организует психолого-медико-педагогическое сопровождение. Для реализации сопровождения необходимы соответствующие специалисты: тьютор, педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, услуги сурдопедагога, тифлопедагога, врач и другие, эти специалисты должны иметь необходимое образование. Направления работы психолого-медико-педагогического сопровождения многообразны, в них включается диагностическая деятельность, коррекционная, консультативная, медикаментозное лечение и прочие.

У учеников есть возможность обучения по специальной индивидуальной программе развития, в эту программу включаются только те учебные предметы и коррекционные курсы, которые являются приоритетными для обучающегося. Содержание учебных программ находит свое отражение в учебных пособиях, представляющих информационно-дидактическую модель обучения, помогающих учителю осуществлять образовательную деятельность и соответствующих коррекционной направленности обучения. Важно отметить, что Федеральный государственный образовательный стандарт предусматривает не-

цензовое образование и возможность пролонгированного обучения.

Особое внимание уделяется предметно-развивающей среде, в которую включаются все кабинеты, в которых проходят уроки-занятия. Необходимо создать безбарьерную среду, обеспечить детей необходимыми ассистирующими технологиями, специальным оборудованием.

Создание и организация реабилитационно-воспитательного пространства образовательной организации, реализующей АООП, регламентируется на федеральном уровне, является ответственностью всех участников образовательного процесса и непосредственно влияет на качество образования.

* * *

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (в ред. от 06.03.2019) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.04.2019).

2. Кошман С.Н. Организационно-педагогические условия эффективного функционирования системы реабилитации социальных сирот (регионально-муниципальный аспект): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 25 с.

МОДЕРНИЗАЦИЯ МУНИЦИПАЛЬНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*С. В. Фокина,
магистрант 412п-МОз группы
Научный руководитель С.Д. Сажина,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Ключевой задачей реформирования российского образования является перестройка образовательной сферы, обусловленная необходимостью систематического повышения качества профессионального труда педагогов, что может быть обеспечено совершенствованием деятельности муниципальных методических служб, сложившуюся структуру которых необходимо привести в соответствие с потребностями времени, придав ей динамичный характер, способность адекватно реагировать на актуальные и перспективные потребности образовательной практики. Современная ситуация в образовании требует целенаправленной ориентации методических служб как на спрос со стороны образовательных учреждений, так и на запросы каждого педагога [1, с. 54].

Проблема организации деятельности методических служб представлена в диссертационных исследованиях И. Ф. Михневой, Ю. М. Тулищева, О. Г. Хомерики и др., в публикациях Г. И. Горской, А. М. Моисеева, М. М. Поташника и др. В работах Н. А. Вороновой, Н. В. Луковкиной, О. В. Токмаковой и др. обобщен опыт деятельности методических служб, включающий задачи по совершенствованию системы повышения квалификации, стимулированию и поддержке педагогических работников образовательных организаций, повышению престижа образовательного учреждения через рост квалификации педагогических работников, работу с молодыми педагогами как важнейшую составляющую нового педагогического профессионализма [1, с. 54].

Очевидна потребность переосмысления деятельности методических служб на различных уровнях как условия системы подготовки и переподготовки руководящих и педа-

гогических кадров для обеспечения развития научно-методического потенциала и поддержки инновационной деятельности образовательного учреждения и педагога [2, с. 376].

Таким образом, необходимость в модернизации муниципальной методической службы определяется наличием необходимости преобразования существующих организационных форм и средств методической поддержки процесса развития муниципальной системы образования. Модернизация муниципальной методической службы создает условия для обеспечения субъектной позиции педагога в повышении квалификации, предполагающей рефлексивный самоанализ деятельности, освоение способов самообразования и саморазвития [4, с. 33].

* * *

1. Василевская, Е. В. О создании сетевой организации методической работы на муниципальном уровне // Методист. 2004. № 5. С. 54

2. Воронина А.А. Стимулирование труда педагогических работников системы среднего профессионального образования как условие эффективности деятельности // Научный диалог. 2016. № 12. С. 374-386.

3. Игнатьева Г.А. Инновационная стратегия проектного эксперимента кафедры педагогики и андрагогики НИРО // Типология инновационных школ: от концептуальной идеи к образовательному проекту. Н. Новгород: Поволжье, 2007. С. 17- 28.

4. Лаухина Т.С. Методическая служба в системе образования // Методист. 2004. № 5. С. 33-36.

О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*М. А. Чеботарь,
магистрант 412-ИОз группы
Научный руководитель Л.К. Гаврилина,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

В XX столетии во многих развитых странах мира (США, Великобритания, Швеция, Германия, Италия, Скандинавские страны) стратегией в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) стало интегрированное образование. Создавались коррекционные классы в общеобразовательных школах и группах детских садов. Главной проблемой таких классов и групп являлось то, что дети исключались из социальной жизни школы и детского сада, тем самым создавались барьеры во взаимодействии их со сверстниками. Это явилось причиной перехода от интеграции к инклюзии.

Инклюзия (калька с англ. inclusion) – включение, добавление, прибавление, присоединение.

Термин «**инклюзия**» введен в 1994 г. Саламанкской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями.

Инклюзивное образование определяется как совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений [2].

* * *

1. Федеральный Закон от 29.12.2012 ФЗ №273 «Об образовании в РФ» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/search/?q=фз+2739> (дата обращения: 29.04.2019)
2. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/search/?q=фз+2739> (дата обращения: 29.04.2019)
3. Письмо Минобрнауки России от 03.03.2015 № 08-241 «О переносе срока применения профстандарта педагога» [Электронный ресурс]: URL: <http://www.consultant.ru/search/?q=фз+2739> (дата обращения: 29.04.2019)
4. Ребенок в инклюзивном дошкольном учреждении: методическое пособие / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. М.: РУДН, 2010.

К ПРОБЛЕМЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ

*А. И. Чупрова,
магистрант 422-УОз группы
Научный руководитель Е.Л. Егорова,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Проблема оценки качества образования является одной из актуальных для всех уровней системы образования Российской Федерации. Общая черта системных изменений в образовании на федеральном, республиканском и муниципальном уровнях – нацеленность на обеспечение качества образования, совершенствование системы его оценки, приведение в соответствие с требованиями общества [6].

Понятие «качество образования» сформировалось и получило международное гражданство в 1998 году на состоявшейся в Париже Всемирной конференции по высшему образованию [1].

В ст. 2 Федерального закона «Об образовании в РФ» качество образования рассматривается как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия ФГОС, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [4].

По С. Е. Шишову, В. А. Кальнею, Е. Ю. Гирба качество образования – это социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности [7].

М. М. Поташник качество образования представляет как «соотношение цели и результата, как меры достижения целей при том, что цели (результаты) заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития ученика» [5].

А. Б. Воронцов качество образования определяет как совокупность образователь-

ных результатов, обеспечивающих возможность самостоятельного решения обучаемыми значимых для них проблем, для достижения которых требуется такое время, которое позволяет обучаемым заниматься разными видами деятельности, значимыми для их развития [2].

В стандартах качества ISO 9001–2008 качество определяется как «степень соответствия присущих объекту характеристик установленным требованиям, которые задают потребители и другие заинтересованные стороны» [3].

Таким образом, качество образования рассматривается как совокупность характеристик, определяющих его как степень соответствия ФГОС, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица; социальную категорию, определяющую состояние и результативность процесса образования в обществе; соотношение цели и результата как меры достижения целей; совокупность образовательных результатов; степень соответствия присущих объекту характеристик установленным требованиям.

Следовательно, качество образования – это интегральная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру их соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть названный процесс и каким целям он должен служить.

* * *

1. Болотов В.А. и др. Российская система оценки качества образования: главные уроки // Качество образования в Евразии. 2013. № 1.

2. Воронцов А.Б. Результаты, качество образования и основная образовательная программа в национальной инициативе «Наша новая школа»: Лекция [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eurekanet.ru/ewww/info/14612.html> (дата обращения: 28.01.2019).

3. ГОСТ Р 52614.2-2006 Системы менеджмента качества. Руководящие указания по применению ГОСТ Р ИСО 9001-2011 в сфере образования.

4. Закон 273-ФЗ «Об образовании в РФ» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.assessor.ru/zakon/273-fz-zakon-ob-obrazovanii-2013/> (дата обращения: 01.03.2019).

5. Поташник М.М. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташника. М.: Педагогическое общество России, 2000. 448 с.

6. Швецов М. Н. Управление качеством образования в условиях модернизации российского образования // Актуальные проблемы экономики современной России. 2016. № 3.

7. Шишов С.Е., Кальней В.А., Гирба Е.Ю. Мониторинг качества образовательного процесса в школе: монография. М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. 206 с.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*С. А. Шабалина,
магистрант 422-УОз группы
Научный руководитель С.Д. Сажина,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорочкина»*

Переход к новой образовательной парадигме сопровождается повышенным вниманием к обучению и воспитанию одаренных детей, к созданию условий, обеспечивающих систематическое развитие заложенных природой возможностей и способностей личности, их совершенствование и реализацию в деятельности.

В современной психолого-педагогической науке на основе понятия «одаренность» существуют два термина: «одаренные дети» и «детская одаренность». Термин «одаренные дети» обозначает особую группу детей, опережающих сверстников в развитии. Второй термин – «детская одаренность», напротив, не предполагает отбора, а указывает на то, что каждый индивид имеет определенный интеллектуально-творческий потенциал [1, с.7].

Актуальность работы с одаренными детьми в общеобразовательной организации определяется несколькими обстоятельствами: осознание обществом «человеческого потенциала» как важнейшей предпосылки и основного ресурса своего развития; ускорением динамики жизни, увеличением информационных и эмоциональных нагрузок на человека, множеством проблем, решение которых требует огромных интеллектуальных усилий; требованиями социума к профессиональной деятельности личности, которая должна быть творческой, активной, социально ответственной, с развитым интеллектом, высокообразованной и пр.

Данные обстоятельства определяют одну из приоритетных задач руководителя современной общеобразовательной организации – создание эффективно работающей управленческой стратегии по формированию образовательного пространства, обеспечивающего выявление и развитие одаренных детей, реализацию их потенциальных возможностей.

К организационным условиям по созданию образовательной среды, стимулирующей развитие детской одаренности в общеобразовательной организации можно отнести следующие:

1. В направлении создания нормативной базы по проектированию образовательного пространства, стимулирующего развитие детской одаренности: разработать документы, регламентирующие деятельность общеобразовательной организации по работе с одаренными детьми и систему стимулирования педагогов и одаренных учащихся; внедрить практику деятельности школьных советов для решения вопросов, связанных с работой с одаренными учащимися; разработать и внедрить модели взаимодействия уровней образования.

2. В направлении поддержки талантливых детей в общеобразовательной организации: организовать систему мероприятий для проведения диагностических мероприятий и поддержки одаренных учащихся в различных областях интеллектуальной и творческой деятельности в школе; внедрить практику деятельности летних (сезонных) профильных школ для самореализации и саморазвития учащихся; внедрить расширенную систему олимпиад, соревнований и иных творческих испытаний для школьников; ввести систему обеспечения и консультационно-методической поддержки профильного обучения, реализуемого посредством индивидуальных образовательных программ учащихся, сетевого взаимодействия образовательных учреждений; обеспечить наличие в общеобразовательной организации кружковой работы, факультативов, элективов по различным направлениям.

3. В направлении развития педагогического потенциала необходимо: внедрять практику привлечения в школы творческих, активных, инициативных учителей, готовых внедрять инновационные образовательные технологии; внедрять практику сетевого взаимодействия образовательных организаций, направленную на обновление содержания образования и взаимную методическую поддержку; практиковать обязательное периодическое подтверждение уровня квалификации.

4. В направлении развития школьной инфраструктуры: обогащение материально-

технической базы, способствующей развитию детской одаренности.

5. В направлении обеспечения здоровья школьников: внедрять инновационные технологии и методики здоровьесберегающего обучения, обеспечивающие формирование заинтересованного отношения к собственному здоровью, здоровому образу жизни всех участников образовательного процесса; разработать рекомендации по организации питания, спортивных занятий и медицинского обслуживания учащихся.

* * *

1. Богоявленская Д.Б., Брушлинский А.В. и др. Рабочая концепция одаренности [Электронный ресурс]. М., 2003. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm#p95> (дата обращения: 16.03.2018).

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*А. С. Энгель,
магистрант 412-ИОз группы
Научный руководитель С.А. Шабалина,
канд.пед.наук
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Развитие инклюзивного образования – процесс сложный, многогранный, затрагивающий как научные и методологические, так и административные ресурсы. Инклюзивное образование – такой процесс обучения и воспитания, при котором все дети, вне зависимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных учебных учреждениях, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку [4].

Анализ научных исследований в области инклюзивного образования указывает на значительный дисбаланс между проработанностью темы инклюзивного образования в целом, вопросов готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и проработанностью вопросов инклюзивного образования и готовности педагогов к нему в условиях дошкольных образовательных организаций, тогда как проблема инклюзивного образования в ДООУ весьма актуальна в настоящее время.

Внедрение инклюзивного образования детей в организациях общего и дошкольного образования вносит существенные изменения в организацию учебно-воспитательного процесса, ориентирует педагогов на поиск специальных методов в обучении всех учащихся с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных образовательных потребностей.

Развитие инклюзивных процессов в обществе и образовании делает необходимым расширение и углубление профессиональных компетенций педагогов, работающих в учреждениях общего и дошкольного образования [3].

Поскольку инклюзивное образование создает новые условия профессиональной де-

тельности педагога, появляется необходимость разрешения социального противоречия между очевидной неизбежностью внедрения практик инклюзивного образования и недостаточной обеспеченностью (ни в теоретическом, ни в методическом, ни в практическом аспектах) готовности будущих педагогов к работе в новых условиях.

Готовность как социальная установка представляет собой предрасположенность, которая предшествует выполнению деятельности и традиционно включает когнитивный (владение знанием предметного содержания готовности), эмоциональный (отношение к содержанию готовности объекта её приложения; регуляция процесса и результата проявления готовности) и конативный (проявление в виде поведенческих актов в разных ситуациях) компоненты [2]. Содержание готовности определяется характером, условиями, особенностями конкретной деятельности. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования (инклюзивная готовность) определяется как сложное интегральное субъектное качество личности, опирающееся на комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях.

Подготовка педагогов ДОО к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования требует целенаправленной систематической работы. Одним из первых шагов в реализации данного направления должно стать изучение готовности педагогических работников общеобразовательных организаций к работе в условиях инклюзивного образования.

* * *

1. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 1. С. 5–16.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект. Минск: Университетское, 1985. 208 с.
3. Кетриш Е.В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2018. 120 с.
4. Малофеев Н.Н. Институт коррекционной педагогики. Цели и приоритеты // Дефектология. 1993. № 3.

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА»

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

*Е. С. Абрамова,
магистрант 412-УОз группы
Научный руководитель Е.Л. Егорова,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Актуальность проблемы исследования на социально-педагогическом уровне обусловлена необходимостью решения одной из приоритетных задач государственной образовательной политики – развитие и поддержка одаренных детей, которые составляют потенциал страны, делают серьезные открытия, способствующие дальнейшему прогрессу человечества в целом.

Что же понимается под термином «одаренность»? Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Одаренные дети – это звездочки на дошкольном небосклоне. Они имеют ряд особенностей: любознательны, настойчивы в поиске ответов, часто задают глубокие вопросы, склонны к размышлениям, отличаются хорошей памятью. Одаренные дети характеризуются внутренней мотивацией. Они легко прослеживают причинно-следственные связи и делают соответствующие выводы, увлекаясь выдвижением альтернативных точек зрения. Наделены ярким воображением, изобразительностью, сохраняют в жизни и в обучении элемент игры, творчески подходят к любому делу. С удовольствием воспринимают сложные задания и терпеть не могут готового ответа.

Далеко не каждый человек способен без чьей-либо поддержки реализовать свои способности. А поддержать одарённого ребёнка может в первую очередь семья и ДООУ. Задача семьи состоит в том, чтобы вовремя увидеть, разглядеть способности ребёнка, задача ДООУ – поддержать ребёнка и развить его способности.

Формирование профессиональной компетентности педагогов, работающих с одаренными детьми, – процесс взаимодействия, предполагающий некий стандарт, на который необходимо ориентироваться при учете специфики работы с детьми «группы риска». Педагоги, заинтересованные в развитии одаренности у обучающихся, создают условия для возникновения эмоциональной вовлеченности ребенка в контекст школьного предмета, отрабатывают с ребенком технику исполнения до мастерства, совершенствуя при этом свой высокопрофессиональный уровень.

Работа с одаренными и способными детьми является одним из важнейших аспектов деятельности нашего детского сада. В нашем дошкольном учреждении ведется работа по созданию условий для выявления и развития одаренности детей. Все педагоги ориентированы на стимулирование и поддержку эмоционального развития ребенка, на создание условий для проявления самостоятельности, инициативности, творческих способностей в различных видах деятельности.

Педагог, работающий с одарёнными школьниками, сам должен обладать особым психическим складом, стремиться к постоянному росту профессионального мастерства, осуществлять рефлексию деятельности, применять педагогическую гибкость, проявлять творческое отношение к организации деятельности учащихся, ориентированной на развитие личности, создавать благоприятные условия для успешной учебы и самореализации обучающихся в разнообразных видах деятельности.

* * *

1. Антонова Е.Е. Психолого-педагогическое сопровождение одаренного ребенка как реализация личностно-ориентированного подхода // Одаренный ребенок: научно-практический журнал. М., 2013. С.126-139.

2. Запотьлок О.А. Работа с одаренными детьми. Минск: Красико-Принт, 2006. 176 с.

3. Иванова Е.Н. Воспитать одаренного ребенка. Как? - СПб.: Питер, 2013. 176 с.

4. Матюшкина А.А., Матюшкин А.М. Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты / под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. М.: Издательство «Омега-Л», МПСИ, 2008. 368с.

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ В ПРОЦЕССЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ С НЕТРАДИЦИОННЫМИ МАТЕРИАЛАМИ

М. В. Артюхина,

студентка 6435 группы

Научный руководитель Е.Н. Сибиркина,

канд.пед.наук, доцент

ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»

Художественно-продуктивная деятельность – это один из наиболее близких и доступных видов работы с детьми в детском саду. Т. С. Комарова отмечает, что, как правило, занятия в детских дошкольных организациях чаще сводятся лишь к стандартному набору изобразительных материалов и традиционным способам передачи полученной информации. Но, учитывая огромный скачок умственного развития и потенциал нового поколения, этого недостаточно для развития творческих способностей [2, с. 83].

Нетрадиционные техники рисования – это новое направление в искусстве, которое помогает развить ребенка всесторонне. Эти техники рисования разработали такие исследователи, как Р. Г. Казакова, Т. И. Сайганова, Е. М. Седова, В. Ю. Слепцова, Т. В. Смагина, А. А. Фатеева, Г. Н. Давыдова. В своих исследованиях они доказали, что эти техники необходимы для развития не только изобразительных и технических умений, но и для художественного творчества дошкольников в целом [1].

По определению Т. С. Комаровой, **художественно-творческие способности** – это проявление индивидом художественно-творческой активности, направленной на создание прекрасного в любом виде деятельности, выражающейся в стремлении как можно более ясно отразить задуманное содержание и передать образ, предметы и явления.

Изобразительная деятельность – один из немногих видов художественных занятий, где ребёнок творит сам, а не просто разучивает и исполняет созданные кем-то замыслы. Освоение как можно большего числа разнообразных изобразительных техник позволяет

обогащать и развивать внутренний мир детей, способствует развитию их изобразительных способностей [3, с. 186].

На занятиях с использованием нетрадиционных техник изображения дошкольниками предоставляется возможность экспериментировать. В процессе экспериментирования у ребят развивается вкус к познанию нового, к исследованиям. Дети задают вопросы педагогу, друг другу, обогащается и активизируется их словарный запас, следовательно, формируются и развиваются художественно-творческие способности дошкольников.

* * *

1. Казакова Т.Г. Занятие с дошкольниками по изобразительной деятельности. М.: Просвещение, 1996. 159 с.

2. Комарова Т.С. Детское изобразительное творчество: что под этим следует понимать?// Дошкольное воспитание. 2005. №2. С. 80-87

3. Швайко Г.С. Занятие по изобразительной деятельности в детском саду. М.: ВЛАДОС, 2001.

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ ФГОС К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ В ДОО

О. А. Богданова,
*магистрант 412п-МОз группы
Научный руководитель Е.Н. Сибиркина,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорочкина»*

Каждый ребенок абсолютно уникален, у каждого – свои интересы, способности и склонности, свой исходный уровень и темп развития. В федеральном государственном образовательном стандарте сказано, что полноценное развитие ребенка с учетом всех его особенностей возможно в условиях индивидуализации образовательной деятельности. Учитывая требования Стандарта, воспитатель должен обеспечивать развитие каждого ребенка в группе.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования выдвигает ряд требований к дошкольному образованию, в частности, к результатам освоения основной образовательной программы (ООП). Результаты освоения ООП дошкольного образования в соответствии с ФГОС определены в виде целевых ориентиров. Однако предлагаемые Стандартом целевые ориентиры не могут служить основанием для оценки качества дошкольного образования.

Согласно ФГОС, целевые ориентиры представляют собой характеристику возможных достижений ребенка, его личностных качеств [3]. Другими словами, целевые ориентиры – это обобщенный портрет ребенка, развивающегося в соответствии с возрастными нормами.

Диагностика – это прояснение всех обстоятельств протекания дидактического процесса, точное определение его результатов. Без диагностики невозможно эффективно управлять дидактическим процессом, достичь оптимальных для имеющихся условий результатов [1, с. 239].

Для проведения педагогами педагогической диагностики должны быть созданы условия, включая обеспечение специального обучения.

В соответствии со Стандартом результаты педагогической диагностики могут использоваться для решения следующих образовательных задач:

- индивидуализации образовательной деятельности (при необходимости – построение образовательной траектории развития ребенка, в том числе ребенка с ОВЗ, с целью профессиональной коррекции особенностей его развития);

- оптимизации образовательной деятельности педагога с группой детей.

Педагогическая оценка индивидуального развития ребенка направлена прежде всего на определение наличия условий для развития ребенка в соответствии с его возрастными особенностями, возможностями и индивидуальными склонностями [2].

* * *

1. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов. М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.

2. Минобрнауки России от 28.02.2014 N 08-249 «Комментарии к ФГОС дошкольного образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-28022014-n-08-249/> (дата обращения: 24.03.2019).

3. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013г. [Электронный ресурс]. URL: chrome-extension://mhjfbmdgcfjbbpaeojfofohoefgiehjai /index.html (дата обращения: 24.03.2019).

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЕ КОМИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПОВЕСТИ ЕЛЕНА ГАБОВОЙ И НАТАЛЬИ МАКАРОВОЙ «ДЕТИ ЗЕМЛИ ДРЕВНЕЙ»

*Л. С. Ветошкина,
студентка 1310 группы
Научный руководитель О.И. Рочева,
канд.пед.наук
ГОУ СПО «СППК имени И. А. Куратова»*

Народная культура – традиционная культура, включающая культурные пласты разных эпох от глубокой древности до настоящего времени, субъектом которой является народ. Это культура бесписьменная. В ней большое значение принадлежит традиции как способу трансляции жизненно важной для общества информации. Она представляет собой определенную форму культуры, которая отражает народный уклад, образ жизни, а также создается и передается народом на протяжении длительного периода времени [1].

Достойный вклад в разработку вопросов по формированию у дошкольников интереса к культуре, быту и истории коми народа через различные средства национальной культуры внесли педагоги Республики Коми Л. Д. Вавилова, З. В. Остапова, Н. Б. Потолицына, О. И. Рочева и др.

Несмотря на значительное число научных исследований и отражение их результатов в ряде программ («Дзолук», «Парма» и др.), положительном опыте работы воспитателей в образовательных учреждениях республики, проблема формирования представлений

о народной культуре Коми у детей старшего дошкольного возраста остается малоисследованной.

Художественная литература является частью национальной культуры. На Руси детскую книгу сравнивали с материнским молоком, ключом, открывающим двери в сокровищницы народной мудрости, с лестницей, ведущей к вершинам образования. В 2008 году издана повесть «Дети древней земли», которая может стать для педагогов и детей энциклопедией народной культуры народа Коми [2].

Повесть состоит из 48 частей, в каждой из которых дети узнают те или иные факты из жизни коми народа: особенности быта, элементы традиционного мужского и женского костюма, одежды оленеводов, охотников, основные виды деятельности мужчин (охота, рыболовство, оленеводство), традиционные музыкальные инструменты, основные церковные праздники и особенности их празднования, традиционное жилище и жилище оленеводов и др.

Каждая часть сопровождается сноской, в которой авторы дают исторические сведения относительно раскрываемых фактов. Повесть написана доступным языком в форме диалога. Книга насыщена яркими, познавательными иллюстрациями.

* * *

1. Волков Н.Г. Этнопедагогика. М.: Академия, 2000. 176 с.
2. Габова Е.В., Макарова Н.Д. Дети древней земли. Сыктывкар: Кола, 2008. 160 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЦВЕТЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Л. Э. Власова,
студентка 1310 группы
Научный руководитель О.И. Рочева
канд. пед. наук,
ГОУ СПО «СППК имени И. А. Куратова»*

В практике изучения цвета дошкольниками решаются две задачи: формирование чувства цвета как особой области сенсорного воспитания и изучение детьми эталонной системы свойств и признаков предметов непосредственно в их изобразительной работе.

Одной из первых работ, посвящённых изучению цвета в детских рисунках, была работа Е.А. Флёриной, полагавшей, что формированию чувства цвета у детей необходимо уделять большое внимание при обучении изобразительной деятельности. Детей знакомят с базовыми цветами (красный, синий, желтый), зеленым цветом и ахроматическими цветами (черный, белый). Игра – основной вид, в котором дети 2–3 лет приобретают знания о цвете [2].

К 3–4 годам, по мнению Е. А. Флёриной, наступает необходимость знать, называть и отличать 5–6 различных цветов. Дети распознают оттенки розового, голубого, серого и верно сопоставляют их с базисным цветом, учат названия оттенков. Без обучения могут быть усвоены только часто встречающиеся цвета: красный, зелёный, жёлтый, синий [5].

В среднем дошкольном возрасте, отмечала Н. П. Сакулина, детям уже доступны знания системы сопоставления цветовых тонов с эталонным, таким как спектральный круг, шкала высветления цвета, изменение его насыщенности. В образной форме вполне возможно познакомить детей этого возраста с понятиями о «тёплых» и «холодных» цветах [3,

с. 61]. Дети упражняются в смешивании цветов с использованием гуаши. В этом им помогают занятия по темам «Главные краски», «Когда дружат краски», «Какого цвета снег?», дидактические игры «Подбери по цвету», «Сложи радугу», «Окраска воды» и т. п. [4].

В старшей группе вводятся новые виды заданий, при выполнении которых дети учатся смешивать краски на палитре, овладевают приёмами осветления цвета. Продолжается усвоение оттенков цвета по светлоте до 4–5 градаций в ходе экспериментирования [1].

К концу своего пребывания в детском саду дошкольник должен иметь представления о разных хроматических цветах и их оттенках, изучать законы выбора цветовой гаммы для создания образа.

* * *

1. Ознакомление дошкольников с цветом [Электронный ресурс]. URL: <https://mylektsii.ru/2-39912.html>

2. Ознакомление детей раннего возраста с цветом [Электронный ресурс]. URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/>

3. Сакулина Н.П., Комарова Т.С. Изобретательная деятельность в детском саду: Пособие для воспитателей. М.: Просвещение, 2003. 132 с.

4. Хубракова С.Г. Ознакомление детей с цветом в разных возрастных группах [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2017/04/16/oznakomlenie-detey-s-tsvetom-v-raznyh-vozrastnyh>

5. Ознакомление с культурой цвета на занятиях [Электронный ресурс]. URL: <https://dohcolonoc.ru/cons/1958-oznakomlenie-s-kulturoj-tsveta-na-zanyatiyakh-po-izobrazitelnomu-iskusstvu.html?start=1>

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСКИХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЕТСКОГО САДА

***О. А. Вурдова,**
студентка 6409 группы
Научный руководитель Е.Л. Егорова,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Путирина Сорокина»*

Сегодня понятие гражданственность рассматривается как «высшая ступень развития нравственного сознания личности», «способность убеждённо и ответственно сознавать свои права и обязанности, руководствуясь ими, действовать на пользу Родине, народу» (А. В. Беляев).

Гражданственность формируется в процессе усвоения нравственных и правовых норм сознания, развития чувств и поведения, т. е. в ходе накопления социально-нравственного опыта, являющегося результатом воспитательного воздействия дошкольного образовательного учреждения, семьи, социального окружения, а также в результате самовоспитания.

Гражданственность – это:

- ✓ позитивный внутренний настрой человека на совершение общественно полезных дел;
- ✓ уважительное отношение к обществу;

✓ осознание своей причастности к данному государству, к данному обществу.

В ходе диагностики воспитания чувства гражданственности у детей старшего дошкольного возраста было проанализировано содержание детских рисунков и высказываний детей на тему «Моя Родина». В результате детьми старшего дошкольного возраста были даны следующие комментарии к своим рисункам: «Для меня Родина – это любимый дом, самая красивая планета Земля»; «Родина – это жизнь, мама и папа, моя семья»; «Родина – это Россия, дом, герб, флаг, детский сад». Дети нарисовали Родину так, как они понимают, как исходит от сердца. Нарисовать рисунок на тему «Моя Родина» можно совершенно по-разному, дети основывались на своей фантазии и образах тех мест, где живут. Родина у детей ассоциируется с друзьями, семьёй, природой, детским садом. Дети знают, где живут, знают символику страны, помнят названия городов. Отдельные дети знают и рассказывают историю страны. Дети любят свою страну и дают этому объяснение. Они с удовольствием загадывали желания для страны.

Представления детей о патриотизме во многом зависит от того, какое содержание отображено воспитателем в основной образовательной программе детского сада. Педагоги под воспитанием основ гражданственности понимают воспитание у ребёнка любви и привязанности к своей семье, дому, детскому саду, близким, уважение к труду, развитие интереса к традициям и промыслам своей родины. Педагоги отмечают, что воспитать гражданские чувства можно при взаимодействии с семьёй, при проведении бесед, занятий, при целенаправленной работе по данной теме. В числе основных средств воспитания гражданских чувств педагоги отмечают чтение художественной литературы, просмотр видеоматериалов, экскурсии, праздники, приобщение к традициям, обычаям своего народа, наблюдения, организация выставок.

Воспитание любви к Родине – основа воспитания патриотизма, а любовь к Родине всегда начинается с любви к своему городу. История города – это живая история, она отражается в биографии семьи и в судьбе поколений. Каждый педагог должен знать и всегда помнить, кого он воспитывает: гражданина-патриота, созидателя, умеющего достойно реализовывать свои способности на родной земле, или разрушителя, который будет ненавидеть свою Родину и свой народ. И дело не столько в задачах самого государства, сколько в благополучии подрастающего поколения, в его психическом и нравственном состоянии, способности к самореализации. Ведь человек может быть счастливым только в любви, прежде всего, когда он любит сам. Ненависть или неуважение к родной земле обрекут наших детей на мучительное непонимание, бесцельное существование или враждебные действия.

* * *

1. Богачёва И.В., Гиненский К.Д. Мое Отечество-Россия. М., 2005. 233с.
2. Толковый словарь современного русского языка. М.: Аделант, 2014. 800с.

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ БЛОКОВ ДЬЕНЕША

*О. И. Гагарина,
студентка 1310 группы
Научный руководитель О.И. Рочева,
канд.пед.наук
ГОУ СПО «СППК имени И. А. Куратова»*

Одной из актуальных проблем современности является проблема развития логической сферы у детей дошкольного возраста. Ребенку, не овладевшему приемами логического мышления, труднее будет даваться учёба в школе: решение задач, выполнение упражнений потребуют больших затрат времени и сил. В результате может пострадать здоровье ребенка, ослабнет, а то и вовсе угаснет интерес к учению [1, с. 66].

Проблема развития логической сферы получила широкое отражение в психолого-педагогической литературе. Изучением этой проблемы занимались М. Монтессори, Ж. В. Пиаже, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Л. М. Фридман, П. П. Блонский, А. В. Белошистая, З. А. Михайлова и другие.

Под развитием логической сферы у ребенка дошкольного возраста понимают развитие логических приемов мыслительной деятельности, а также умение понимать, прослеживать причинно-следственные связи явлений, выстраивать на их основе простейшие умозаключения. Логическими приемами умственных действий являются: сравнение, обобщение, анализ, синтез, сериация, классификация, аналогия, систематизация [3, с. 15].

В дошкольной дидактике применяются разнообразные развивающие материалы, однако возможность формировать в комплексе все важные для умственного развития мыслительные умения на протяжении всего дошкольного обучения дана не во многих. Одним из эффективных пособий являются логические блоки, разработанные венгерским психологом и математиком Дьенешем для ранней логической подготовки [2, с. 3].

Логические блоки Дьенеша – это абстрактно-дидактическое средство, состоящее из 48 объемных геометрических фигур, различающихся по форме, цвету, размеру и толщине. В процессе разнообразных действий с ними (разбиение, выкладывание по определенным правилам, перестроение и др.) дети овладевают различными мыслительными умениями. К их числу относятся умения анализа, абстрагирования, сравнения, классификации, обобщения, кодирования-декодирования, а также логические операции «не», «и», «или». В специально разработанных играх и упражнениях с блоками у детей развиваются элементарные навыки алгоритмической культуры мышления, способность производить действия в уме [2, с. 4].

В настоящее время разработано содержание альбомов, игр для занятий с детьми разных возрастных групп с использованием блоков Дьенеша, авторами которых являются З. А. Михайлова, Е. Носова, Г. Н. Касабуцкий, Т. М. Скобелева, Н. О. Лелявина, Б. Б. Финкельштейн, Е. Ю. Борисенкова и другие.

* * *

1. Крынцылова И. Занятия по математике: развиваем логическое мышление // Дошкольное воспитание. 2004. № 9. С. 66.

2. Носова Е.А., Непомнящая Р.Л. Логика и математика для дошкольников. СПб, Акцидент, 2004. 32 с.

3. Петрова В.Ф. Логика и математика для дошкольников. Казань, 2014. 94 с.

СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕДМЕТНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Н. Н. Лодыгина,
студентка 6409 группы
Научный руководитель Е.Л. Егорова,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Вопросам социально-личностного развития дошкольников в процессе предметно-игровой деятельности посвящено множество трудов ученых самых различных областей – философии, педагогики, психологии, социологии, культурологии и т. д. В педагогике и психологии стоит отметить ряд авторов, которые определяли роль предметно-игровой деятельности в формировании социально-личностном развитии: О. Артамонова, А. Брусель, Л. С. Выготский, Е. И. Гилева, Н. В. Кондратьева, М. В. Максимова, Н. Г. Максимкина, Д. Б. Эльконин.

Ряд авторов рассматривали вопросы организации и определяли необходимые условия предметно-игровой деятельности для формирования социально-личностного развития дошкольников. В числе данных авторов можно отметить Т. Анохину, Т. Н. Доронову, И. В. Жигадлову, Т. М. Михайленко.

Личностно-социальное развитие дошкольников направлено на формирование у ребенка ценностного отношения к окружающему миру, себе и окружающим людям, социальных отношений со сверстниками и взрослыми, способствующими саморазвитию и самопознанию ребенка.

Задачи личностно-социального развития в соответствии с ФГОС дошкольного образования:

- создание условий для усвоения детьми дошкольного возраста норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;
- развитие социального и эмоционального интеллекта детей, их эмоциональной отзывчивости, сопереживания, навыков доброжелательного общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками;
- способности становления самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий детей;
- сформированности уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в коллективе, позитивные установки к различным видам труда и творчества;
- на сформированности у детей основ безопасного поведения в быту, социуме, природе;
- готовность к совместной деятельности со сверстниками.

В качестве основных показателей личностно-социального развития дошкольников Т. А. Нерезина предлагает:

1. Эмоциональные проявления детей: настроение ребенка: весел, печален, сердит; связь эмоциональных проявления ребенка (вступает в конфликт со взрослым и сверстниками, проявляет упрямство, негативизм агрессивность).

2. Умения общения и взаимодействия дошкольников со сверстниками и взрослыми: проявления инициативности, активности в общении, (в т. ч. и речевой), застенчивости,

робости, нерешительности; с чем обычно связаны умения культуры общения – умения вступать в контакт, умения ориентироваться при общении на чувства и переживания др.

А. М. Щетининой были определены следующие критерии социально–личностного развития детей 4–5 лет: эмоциональный фон общения; вербальные и невербальные средства общения; культура общения – умение без конфликта играть с другими детьми; способность сочувствовать другому ребенку, утешать; не обижаться на сверстников; проявлять внимание, вежливость; умение общаться с воспитателем, обращаться к нему с просьбой; умение общаться со сверстниками в игре: организовывать детей в игре, охотно делиться игрушками; умение оценивать свои поступки.

Проведенный диагностический метод оценки уровня сформированности социально–личностного развития дошкольников среднего возраста позволяет сделать вывод о том, что в целом социально–личностное развитие детей в группе находится в большей мере на среднем уровне. Отмечаются проблемы при выражении своих эмоций, отмечаются эпизодические проявления тревоги или агрессии, неумение проявления сочувствия. В основном дети поддерживает положительные взаимоотношения со сверстниками, однако в ситуациях, связанных с угрозой удовлетворения потребности ребенка, нередко возникают конфликтные ситуации, для разрешения которых он в основном обращается за помощью к взрослому, отмечаются сложности при необходимости договориться с другими детьми, уступить им, помочь; выражены конкурентные отношения, которые приводят к противостоянию со сверстниками; несоблюдение правил поведения в игре и общении со сверстниками.

Сделанный вывод свидетельствует о необходимости образовательной работы, основными задачами которой являются:

- оптимизация уровня социально-личностного развития детей дошкольного возраста посредством реализации разработанных мероприятий, ориентированных на комплексное развитие эмоциональной, волевой и коммуникативной сфер детей;
- совершенствование предметно-игровой развивающей среды в соответствии с образовательными областями, определенными Федеральными государственными требованиями к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

* * *

1. Серебрякова Т.А. Экспериментальный подход к решению проблемы социально-личностного развития детей дошкольного возраста // Вопросы. Гипотезы. Ответы. Наука XXI века: коллективная монография. Краснодар: Научно-издательский центр Априори, 2013.

2. Тригуб Л.М. Развитие социально – игрового опыта у детей дошкольного возраста // Непрерывное образование. 2016. №1.

3. Цеева Л. Х., Симбулетова Р. К. Формирование социально-личностного опыта дошкольников в игровой деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № 7.

АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К НАГЛЯДНОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Ю. А. Туисова,
студентка 1310 группы
Научный руководитель О.И. Рочева,
канд.пед.наук
ГОУ СПО «СГПК имени И. А. Куратова»*

В эпоху научно-технического прогресса жизнь требует от человека гибкости мышления, быстрой ориентации и адаптации к новым условиям, творческого подхода к решению проблем. Бурное развитие информационных технологий наложило огромный отпечаток на развитие личности современного ребенка. В исследованиях учёных (Е. Л. Агаевой, Н. А. Ветлугиной, Л. С. Выготского, Г. Г. Григорьевой, А. Н. Давидчук, О. М. Дьяченко, А. В. Запорожца, О. И. Киселевой, Н. Н. Кондратьевой и др.) доказана эффективность развития мышления ребенка посредством моделирования, основанного на принципе замещения реальных объектов схематичными изображениями, знаками, символами. Моделирование – это метод для самостоятельного открытия и осмысливания детьми заложенной информации, считал Я. А. Каменский [2].

В психологических исследованиях Л. А. Венгера, А. С. Выгодского, В. С. Мухиной, Н. Н. Поддъякова, Д. Б. Эльконина и других учёных способность к наглядному моделированию определяется как фундаментальная специфическая человеческая способность, которая помогает более осознанно, глубоко, доступно и полно составить представление о моделируемой ребенком действительности, способствует эффективному овладению действиями по построению и использованию моделей как наглядно, так и «в уме». Способность к наглядному моделированию позволяет формировать у детей и такие личностные качества, как целеустремленность, активность, инициативность, усидчивость, осознанность выполняемой деятельности. Такие качества обеспечивают успешное освоение наглядного моделирования и переноса модельных образов в разные виды детской деятельности [1, с. 48].

Способности – это индивидуально-типологические особенности человека, определяющие успешность выполнения им деятельности и легкость ее освоения. От развития способностей зависит готовность личности к творческой деятельности (Л. А. Венгер, В. А. Крутецкий, А. Н. Леонтьев, К. К. Платонов).

Основными задачами развития способности дошкольников к наглядному моделированию являются развитие умения анализировать предмет, выделять его характерные особенности, основные функциональные части, устанавливать связь между их назначением и строением; обучение планированию процесса создания собственной модели и совместного проекта; стимулирование конструктивного воображения при создании постройки по образцу, по собственному замыслу, по предложенной или свободно выбранной теме; ознакомление с окружающей действительностью; формирование умения действовать в соответствии с инструкциями педагога и передавать особенности предметов посредством моделей; развитие речи и коммуникативных способностей.

* * *

1. Венгер Л.А. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию // Дошкольное воспитание. 1982. № 3. С. 46-50.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВИЛАХ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ 5-ГО ГОДА ЖИЗНИ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАКЕТА-ТРАНСФОРМЕРА

*Е. Н. Тюрнина,
студентка 6409 группы
Научный руководитель Н.В. Партыка,
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «СГУ имени Питирима Соркина»*

Детей с раннего возраста привлекает разнообразие окружающего: дома, улицы, движущиеся по ним пешеходы и транспорт. Наблюдение за жизнью улицы само по себе не обеспечивает формирование правильных представлений о безопасном поведении на улицах. Детям трудно самостоятельно познать азбуку дорожного движения, разобраться в смене сигналов светофора, понять их смысл.

Современные авторы Л. Л. Тимофеева, Т. Ф. Саулина, Т. И. Гризик и др. выделяют правила поведения, которые дети должны выполнять неукоснительно, необходимо подробно разъяснить эти правила и следить за их выполнением, так как от этого зависят здоровье и безопасность детей.

В п. 2.6. и 4.6. ФГОС ДО упоминается необходимость формирования у дошкольников правил безопасного поведения.

Цель нашей работы – определить эффективные педагогические условия формирования представлений о безопасном поведении на улицах у детей 5-го года жизни.

Для осуществляемого исследования на базе МДОУ «Усогорский детский сад «Снежинка» п. Усогорск нами были отобраны и модифицированы авторские диагностические задания Г. Х. Манюровой, такие как «Светофор сломался», «Поездка на автобусе», «Покажи и расскажи», «Я-пешеход», в ходе которых было выявлено, что у дошкольников недостаточно сформированы представления о правилах безопасного поведения на улице, у 41 % преобладает низкий уровень сформированности представлений. Дети испытывают затруднения в очередности смены сигнала, не знают, на какой сигнал нужно переходить дорогу; не понимают, что к выходу на нужной остановке необходимо готовиться; не знают, что переходить дорогу нужно по пешеходному переходу по сигналу светофора; не могут назвать изображенные объекты: наземный переход, подземный переход, пешеходный переход, что свидетельствует о необходимости организации педагогической работы по формированию представлений у детей 5-го года жизни о правилах безопасного поведения на улицах города.

Анализируя предметно-развивающую среду, мы выяснили, что в группе есть центр ПДД, оснащённый картинками с изображением транспортных средств, знаков, ситуаций, связанных с ПДД, а также игры, железная дорога, игрушки-машинки.

Макет является наиболее эффективным, так как ребенок запоминает информацию, когда сам выполняет за персонажа действия, ему лучше проиграть проблемную ситуацию на макете.

Мы совместно с детьми создали макет-трансформер. Трансформация макета заключается в перемещении не только персонажа, но и зданий, транспортных средств, дорожных знаков, разметки.

Формирование представлений о правилах дорожного движения у детей 5-го года жизни мы планируем построить на 3-х аспектах: ребенок-пешеход; ребенок-пассажир городского транспорта; ребенок-водитель детских транспортных средств (велосипед, самокат, санки, ролики и др.).

Совместно с родителями мы создали на территории детского сада автогородок для обучения грамотного пешехода. Ребенку можно несколько раз объяснить, что переходить проезжую часть необходимо только на зеленый сигнал светофора, однако если закрепить данную информацию с помощью настоящего, работающего светофора не на опасной проезжей части, а на ее имитации, то на подсознательном уровне такая информация может отложиться в памяти ребенка.

Мы считаем, что обучение на макете-трансформере и на автогородке, которые приближены к реальным, являются наиболее эффективным методом обучения.

* * *

1. Саулина Т.Ф Знакомим дошкольников с правилами дорожного движения: для занятий с детьми 3-7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2017. 105 с.

2. Тимофеева Л.Л. Педагогические аспекты проблемы обеспечения безопасности детей: историко-культурный анализ : монография. М.: ИНФРА-М, 2018. 202 с.

3. Формирование основ безопасного поведения у детей 3-8 лет: методическое пособие для воспитателей / Т. И. Гризик, Г. В. Глушкова. 3-е изд. М.: Просвещение, 2018. 94 с.

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ 6-7 ЛЕТ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ЖАНРАМИ ЖИВОПИСИ

*К. А. Щепина,
студентка 6435 группы
Научный руководитель Е.Н. Сибиркина,
канд.пед.наук., доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Особую роль в становлении творческой личности отводят развитию художественного восприятия в процессе ознакомления с произведениями живописи. Проблема восприятия старшими дошкольниками произведений живописи актуальна, так как способствует общему развитию ребенка и закладывает важную основу для развития творческих способностей. Данной проблеме посвящены работы таких авторов, как Е. Ф. Флерина, Р. М. Чумичева, А. М. Чернышева, Л. В. Пантелеева, Т. С. Комарова, Т. А. Копцева и др. [1, с. 176].

Художественное восприятие – сложный процесс соучастия и сотворчества воспринимающего субъекта, который движется от произведения в целом к идее, заложенной автором. Продуктом художественного восприятия становится «вторичный образ» и смысл, который совпадает или не совпадает с образом и идеей, задуманными автором (Н. А. Ветлугина).

В подготовительной к школе группе детей побуждают к самостоятельному рассматриванию картин, учат различать специфику и своеобразие каждого жанра и вида произведений искусства, формируют умение воспринимать содержание картины, различные средства выразительности (ритм, цвет, форма), чувствовать и понимать настроение, переданное художником, характер, взаимосвязь жизненных явлений и художественных образов, развивают эстетические чувства, суждения, эмоциональную отзывчивость на художественный образ [2, с. 12].

Старшие дошкольники проявляют устойчивый интерес к произведениям искусства, у них формируется умение чувствовать и понимать характер изображенных явлений и предметов на основе установления взаимосвязи между содержанием и средствами выразительности. Эмоциональное восприятие произведения и его анализ, осмысление идеи картины создают условия для воспитания эмоционально-оценочного отношения к ее содержанию.

* * *

1. Курочкина Н.А. Знакомство с натюрмортом / Библиотека программы «Детство». СПб.: Детство-Пресс, 2003.

2. Чумичева Р.М. Дошкольникам о живописи: Кн. Для воспитателя дет. сада. М.: Просвещение, 1992. С.12

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА»

ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 1-ГО КЛАССА НА УРОКАХ КОМИ ЯЗЫКА, ИЗУЧАЕМОГО КАК НЕРОДНОЙ

О. В. Витязева,

студентка 6415 группы

Научный руководитель С.Н. Терентьева,

канд.пед.наук, доцент

ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»

Гармоничное и успешное общение является основным условием для развития и совершенствования коммуникативных умений личности в любом возрасте. Е. А. Смирнова отмечает, что от условий, необходимых для развития речевой коммуникации, напрямую зависит успешность или неуспешность общения [3, с. 34].

Проблему формирования коммуникативных умений у младших школьников рассматривают такие исследователи, как А. Г. Асмолов, О. А. Карабанова, О. М. Ковальчук. Ученые в своих работах подчеркивают, что для формирования коммуникативных умений можно применять коммуникативные игры, коммуникативные игровые задания и упражнения [1, с. 152].

Как и всякий навык, коммуникативные умения формируются в результате обучения, в процессе выполнения практических упражнений. Поэтому особую значимость имеет уровень методической компетенции учителя в выборе методических приёмов, которые должны быть ориентированы на более эффективную реализацию программы с учетом этапов обучения, уровня владения школьниками учебным материалом.

Рассмотрим некоторые методические приёмы, направленные на формирование у младших школьников коммуникативных умений на уроках коми языка.

Как правило, младшие школьники обращают внимание в первую очередь на то, что вызывает их непосредственный интерес. Поэтому в начальной школе для детей игровая форма деятельности является самой актуальной. Игра повышает познавательную активность детей, способствует более эффективному усвоению изучаемого материала, снимает напряжение, усталость, чувство скованности, что имеет особую значимость при обучении второму языку [2, с. 22].

Игровая форма занятий создаётся на уроках при помощи игровых приёмов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности [там же].

Игра обеспечивает формирование и развитие коммуникативной компетенции, т. е. готовности и способности понимать другого человека, в соответствии с коммуникативными задачами выстраивать своё собственное коммуникативное поведение. Такие компоненты игры, как занимательность, юмор, элемент соревнования, вместе с мастерством

учителя, его умением использовать игру в учебном процессе обеспечивают качество практического овладения учащимися вторым языком, в нашем случае коми языком.

Ситуационно-ролевая игра «Принимаем гостей на Ижемской земле». Все дети играют определенные роли. Учащиеся готовят бейджики, рассказ-презентацию о себе на коми языке. Желающие приходят на урок в национальных костюмах, приносят свои творческие работы. Учитель является «хозяином» названной земли и принимает всех гостей. Каждый участник представляет себя. В конце урока все дружно подводят итоги: выбирают самую лучшую презентацию. Победителю вручается небольшой подарок.

При изучении числительных можно использовать такую игру: группа делится на две команды. Учитель называет числительное на коми языке. Одна из команд должна назвать предыдущее числительное, а другая – последующее. Если участник игры ошибается, то команда получает штрафное очко. Побеждает команда, получившая меньшее количество штрафных очков.

Игра «Самый-самый»: нужно определить, кто больше других знает слов по теме. Ученик идет к доске, а затем назад к своей парте, называя на коми языке слова по пройденной теме. Класс ведет подсчет. Учащийся получает столько жетонов, сколько слов он назвал.

Игра «Что исчезло со стола?». Педагог убирает несколько игрушек или карточек, лежащих среди прочих на столе. Дети, «проснувшись», должны назвать эти игрушки или карточки и описать их.

Игра «Чье солнышко ярче?». Капитаны команд выходят к доске, на которой нарисованы два кружка, и описывают иллюстрацию (время года, мебель в комнате, одежду, игрушки). Каждое правильно сказанное предложение – это один лучик к кружку и один балл. Побеждает тот капитан, чье солнышко будет иметь больше лучиков, т. е. больше баллов.

Игра «Угадай предмет». Ученик выходит из класса, а класс задумывает какой-нибудь предмет, его хождение или действие с ним. Чтобы узнать, какой предмет они задумали, отгадывающий задаёт ряд вопросов, например, «Тайӧ сёян?», «Тайӧ пемӧс?», «Гӧрд рӧма?» и т. д.

В заключение отметим: для того, чтобы младший школьник не боялся рассказывать о себе, вступать в диалог и без затруднений описывал предмет или иллюстрацию, необходимо проводить различные упражнения на развитие коммуникативных умений. Мы привели в пример только игровые приемы, которые превращают учебный процесс в занимательную деятельность, вызывая эмоциональный всплеск у младших школьников.

* * *

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарский И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. 2-е изд. М.: Просвещение, 2010. 152 с.

2. Вахрушева Л.В., Широбокова В.Г. Языковые и речевые игры в условиях билингвизма: учебно-методическое пособие / под ред. Л.В. Вахрушевой. Ижевск: Издательство ИПК и ПРО УР, 2010. 108 с.

3. Смирнова Е. А. Формирование коммуникативной компетентности: Теория и практика проблемы: монография. Шуя: Издательство «Весть», 2006. 132 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

*Н. В. Ермакова,
магистрант 422-НОз группы
Научный руководитель В.Ф. Поберезкая,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

В Федеральном Государственном образовательном стандарте начального общего образования отмечается, что развитие личности обучающегося осуществляется на основе усвоения универсальных учебных действий [1, с. 9]. Следовательно, становится актуальным изучать условия, способствующие формированию универсальных учебных действий.

Проанализировав учебные программы по предмету «Изобразительное искусство» и содержание учебников, разработанных по данным программам, мы выявили противоречие между требованиями федерального государственного стандарта о целенаправленном формировании ребенка как субъекта учебно-познавательной деятельности и методическим сопровождением для его выполнения. Оно заключается в том, что во всех учебных программах заложено формирование познавательных универсальных учебных действий, но, полагаясь только на разработанные учебники, не представляется возможным формировать познавательные универсальные учебные действия, ввиду малочисленности упражнений, напрямую направленных на их формирование. Исходя из вышеизложенного мы видим необходимость выявления педагогических условий, способствующих формированию познавательных универсальных учебных действий.

В своей работе мы изучаем условия формирования познавательных универсальных учебных действий. По-нашему мнению, особое внимание необходимо уделить развитию познавательных универсальных учебных действий в силу следующих причин.

1) Благодаря развитию познавательных функций человек имеет возможность анализировать полученную информацию, синтезировать, сравнивать, классифицировать, делать предположения, обобщения, выводы, в конечном итоге – мыслить, представляя в своем сознании полную картину, созданную из познанных образов, сгруппированных в должном порядке.

2) Учебная деятельность предполагает необходимость перевода одной знаково-символической системы в другую, надо уметь понимать информацию, представленную в изобразительной, схематичной, модельной форме, что представляет известную сложность в силу различий систем, вызывающих трудности их сопоставления, т. е. для успешного обучения немалое значение имеет формирование познавательных универсальных учебных действий, которые должны быть сформированы уже в начальной школе.

Согласно Е. И. Безруковой, «Познавательные универсальные учебные действия – система способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации» [2, с. 36].

Н. А. Умарова в статье «Педагогические условия формирования познавательных УУД младших школьников» рассматривает эффективность формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников, используя информационные технологии, она выделяет следующие педагогические условия формирования познавательных УУД:

- целенаправленное и систематическое использование информационно-коммуникационных технологий;
- ориентация на сотрудничество как основной способ взаимодействия преподавателя и обучающихся;
- ориентация процесса обучения младшего школьника на формирование внутренней мотивации к саморазвитию;
- формирование эффективной и психологически комфортной учебно-информационной среды на уроках.

Также мы рассмотрели статью Ю. С. Мариковой «Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников в процессе организации групповой работы», автор отмечает следующие условия: 1) учебно-методическое сопровождение; 2) технология по формированию у учащихся умений работать с информацией, представленной в разных формах (текст, таблица, диаграмма, схема); 3) диагностический комплекс мониторинга формирования познавательных УУД; 4) переподготовка учителей начальных классов по системно-деятельностному подходу обучения. Формирование готовности учителя активно внедрять в педагогическую практику деятельностные методы и формы организации [3, с. 3].

Перечисляя педагогические условия для формирования познавательных УУД, Ю. С. Марикова обращает внимание и на то, что во многих учебно-методических комплексах недостаточно разработаны задания по работе с таблицами, диаграммами, схемами, хотя в методическом пособии «Планируемые результаты начального общего образования» определяется, что к концу обучения в начальной школе «в сфере познавательных универсальных учебных действий выпускники научатся использовать знаково-символические средства, в том числе овладеют действием моделирования, а также широким спектром логических действий и операций», поэтому автор выделила такие условия.

Мы рассмотрели условия для формирования познавательных универсальных учебных действий, сформированных двумя авторами – Н. А. Умаровой и Ю. С. Мариковой. Они различны, ведь Н. А. Умарова считает, что информационные технологии играют значительную роль для формирования познавательных универсальных учебных действий, а Ю. С. Марикова рассматривает условия для формирования во всем образовательном процессе. В своей работе будем опираться на условия Н. А. Умаровой, уточнения педагогических условий будем рассматривать согласно Ю. С. Мариковой.

* * *

1. Асмолов А.Г. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2014. С. 35.

2. Безрукова Е.И. Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников и система мониторинговых исследований в период обучения грамоте // Эксперимент и инновации в школе. 2013. № 5. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-poznavatelnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-mladshih-shkolnikov-i-sistema-monitoringovyh-issledovaniy-v-period> (дата обращения: 30.03.2016).

3. Марикова Ю.С. Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников в процессе организации групповой работы // Молодой ученый. 2015. № 13. С. 660-663. Научная библиотека КиберЛенинка: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/poznavatelnye-universalnye-uchebnye-deystviya-mladshego-shkolnika-kak-pedagogicheskiy-fenomen#ixzz49PIPOCo>

РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ РАЗВИВАЮЩИМ И ТРАДИЦИОННЫМ ОБУЧЕНИЕМ

*Л. Н. Зайцева,
магистрант 422-НОз группы
Научный руководитель С.Н. Терентьева,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Существует ряд различий между традиционным и развивающим обучением, которые можно проследить по целям обучения, по содержанию материала, по методам и формам обучения. В данной статье будут рассмотрены некоторые из них.

Первое различие заключается в том, что в традиционном обучении имеет место быть принцип доступности, переход от простого к сложному, абстрактное наращивание сложности материала – это единственный источник умственного развития учащихся. В системе Л. В. Занкова основной принцип – обучение на высоком уровне трудности. Трудность заключается в познании сущности изучаемых явлений [1]. Система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова направлена на развитие у детей круга новых способностей, которые связаны с теоретическим мышлением, теоретическим сознанием, отношением к действительности.

Второе различие: традиционное обучение направленно на конкретные представления младших школьников о действительности. Выход за рамки этих представлений детям недоступен в силу ограниченности их возрастных особенностей. В системе Л. В. Занкова действует другая альтернатива – это принцип ведущей роли теоретических знаний [3]. Она утверждает приоритетность формирования в начальном обучении понятийных абстракций и обобщений. Формирование теоретических понятий является приоритетным и для системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова [2]. Здесь теоретические понятия имеют форму общих способов решения различных классов задач.

Следующее различие, которое можно отметить в традиционном обучении, – темпы продвижения учащихся крайне низки из-за механического заучивания и закрепления учебного материала. В системе же Л. В. Занкова усвоение материала идет быстрым темпом [3]. Учащиеся не «топчутся на месте», а «постоянно движутся вперед». В поступательном «движении вперед» состоит и смысл развивающего обучения по системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, но на этапе освоения исходного отношения учебного материала темпы обучения по необходимости замедляются. У учащихся возникают тенденции к саморазвитию и самообучению.

Четвертое различие: в традиционной системе обучения существует четкое разграничение между сильными и слабыми учениками. Принцип системы Л. В. Занкова заключается в необходимости осуществления целенаправленной работы по общему развитию всех учащихся класса [3]. Также это требование выступает на передний план и в системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. В ней оно удовлетворяется за счет углубленной индивидуальной работы с каждым ребенком, в том числе – в рамках дискуссионных, групповых форм учебной деятельности.

В статье рассмотрены две системы обучения, традиционная и развивающая, которые составляют равноправные и самостоятельные системы обучения в начальной школе.

* * *

1. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения: сборник статей. Томск: Пеленг, 1995. 142 с.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УУД НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Л. Н. Зайцева,
магистрант 422-НОз группы
Научный руководитель С.Н. Терентьева,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

На сегодняшний день в школах существует проблема снижения интереса обучающихся к изучению русского языка, как следствие, снижение грамотности, неумение логично и правильно выражать свои мысли.

Развитие школьника будет более результативным, если он включен в деятельность, соответствующую зоне его ближайшего развития, если учение вызывает у него положительные эмоции, а взаимодействие учеников и учителя доверительные, усиливающие роль положительных эмоций. Чтобы ребенок успешно учился, необходимо сочетание познавательной и социальной мотивации.

Учебный предмет «Русский язык» обеспечивает формирование личностных, познавательных, коммуникативных и регулятивных действий [2].

С целью формирования УУД на уроках русского языка используются следующие технологии: информационно-коммуникационные технологии (методика организации компьютерного практикума, игры, тесты, тренажёры, наглядные пособия), технологии проектного обучения, игровые технологии, проблемные технологии, технология развития критического мышления. Также учителями начальных классов используются нестандартные уроки: викторины, урок-КВН, урок-путешествие, урок-конкурс; разнообразные виды заданий с текстами (работа с деформированными текстами, творческие задания с текстами и т. д.); используется групповая и парная организация деятельности обучающихся.

С помощью различных приемов на уроках русского языка можно заинтересовать обучающихся уже с самого начала урока. Рассмотрим некоторые из приемов:

1. Анаграммы – перестановка букв в слове, приводящая к новому слову.
2. Верные–неверные утверждения (обучающимся предлагаются утверждения, с которыми они работают дважды: до чтения текста и после знакомства с ним; полученные результаты совместно обсуждаются).
3. Необъявленная тема (учитывая тот факт, что на современном уроке тему определяют сами ученики, этот приём является одним из ведущих).
4. Нестандартный вход в урок (учитель начинает урок с противоречивого факта, который трудно объяснить на основе имеющихся знаний).
5. Орфоэпическая разминка (это система обучения правильной, выразительной и четкой речи; труднопроизносимые слова проговариваются хором).
6. Отсроченная отгадка (в начале урока учитель даёт загадку (удивительный факт), отгадка которой будет открыта на уроке при работе над новым материалом).
7. Рубрика «Любознательным» (в ней необычные, удивительные сведения о родном языке, о его истории, о происхождении многих слов и выражений, а также информация о науке, изучающей язык).
8. Этимологическая минутка (например: как образованы слова «кино», «метро», «такси»? (Ответ: длинные слова язык-лентяй сокращает: кинематограф – кино, метрополитен – метро, таксомотор – такси.)

9. Игра «Баллы и образы» (Учащиеся оценивают своё отношение к перечисленным предметам и действиям) [1].

Вывод: таким образом, можно отметить, что при использовании различных приемов на уроках русского языка у учащихся в целом повышается творческий потенциал, знания усваиваются прочнее. Применение различных приемов делает процесс обучения более увлекательным, интересным и более эффективным.

* * *

1. На путях к новой школе. 2016. № 3.

2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2008. 151 с.

УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОО

А. А. Канева,

магистрант гр.412-МОз

Научный руководитель: С.Н. Терентьева

г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО

«СГУ им. Питирима Сорокина»

В современной школе при реализации Концепции модернизации российского образования осуществляется гуманистический подход к обучению и воспитанию школьников. В течение последних нескольких лет особое внимание уделяется проблеме оценивания.

Одной из основных задач, которые стоят перед системой отечественного образования, безусловно, является переориентация на подготовку человека, способного самостоятельно принимать решения и точно, эффективно, разумно действовать в современном меняющемся мире. Такими способностями может обладать только человек, лично состоявшийся. Самостоятельность как ответственное, инициативное, независимое поведение, совершаемое собственными силами – это основной вектор взросления [1]. Поэтому без изменения подходов к системе оценивания в нынешних условиях развития образования невозможно достичь поставленных образовательных целей.

Этой проблеме в начальной школе уже был посвящен ряд методических писем Министерства образования Российской Федерации [1].

Центральными проблемами в реализации контрольно-оценочной деятельности современной школы являются:

формирование контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников ради которой и предлагается изменить всю систему оценивания в начальной школе;

контрольно-оценочная деятельность в предметах эстетического цикла и физической культуры;

изменение подходов к организации контрольно-оценочной деятельности в основной школе.

Для решения этих проблем необходимы определенные условия:

1) приступить к решению задачи развития конкретной самооценки и самоконтроля учащихся можно только в такой школе, где существуют отношения доверия и взаимоприятия между всеми субъектами образовательного процесса, единая «оценочная политика» учебного заведения;

2) в одиночку (отдельным учителям) за реформирование системы контроля и оценки лучше не браться. Задача построения технологии безотметочного оценивания по силам только коллективу всей школы, включая и основную, и старшую. Начиная работу по этой проблеме в первом классе, необходимо иметь перспективу движения в этом направлении на последующих этапах обучения;

3) поворот к безотметочной системе оценивания как главного педагогического условия «выращивания» контрольно-оценочной самостоятельности возможен только там, где учителя уже чувствуют (пускай пока интуитивно) внутреннюю потребность отказа от тотального контроля и оценивания со стороны взрослых и готовы искать.

* * *

1. Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе (Методическое письмо Министерства общего и профессионального образования РФ № 1561/14-15 от 19.11.1998)

1. Модернизация образовательного процесса начальной, основной и старшей школы: варианты решения: сборник. М., Просвещение, 2004.

2. Цукерман Г.А. Оценочная самостоятельность как цель школьного образования // Материалы семинара «Система оценки качества знаний младших школьников в условиях безотметочного обучения» от 28.03.2003. URL: <http://modern.ed.gov.ru/themes/basic/materials-document.asp?folder=1471 &matID=1873>

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ УМЕНИЙ СВОБОДНО-КИСТЕВОЙ РОСПИСИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ ПИЖЕМСКОЙ РОСПИСИ)

*Я. А. Канева,
студентка 6415 группы
Научный руководитель В.Ф. Поберезкая,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

В век информационных технологий, когда в руке почти каждого ученика начальной школы можно увидеть электронный гаджет, утрачивается интерес к ручному труду, изобразительной деятельности школьников. В Федеральном Государственном образовательном стандарте начального общего образования указывается, что обучающиеся начальных классов должны овладеть элементарными практическими умениями и навыками в различных видах художественной деятельности. Мы акцентировали внимание на художественных умениях свободно-кистевой росписи в начальной школе, т. к. в процессе овладения данными умениями можно реализовать и такое требование стандарта, как обеспечение индивидуальных потребностей обучающихся, в том числе этнокультурных [6].

Овладение обучающимися общекультурными и общетрудовыми компетенциями базируется на формировании представления о наиболее распространённых в своем регионе традиционных народных промыслах и ремеслах [2].

Одним из народных промыслов в республике Коми является декоративно-прикладное искусство, а именно росписи. Занятие расписыванием отличаются экономичностью и легкой доступностью материалов, а также подходит возрастным особенностям младших школьников. Поэтому мы выбрали для нашей разработки именно этот вид искусства. На территории Республики Коми известно несколько разновидностей росписей: верхне- и нижне- вычегодская, мезенская, удорская и пижемская. Название росписей происходит от распространения их по бассейнам рек республики.

Рассмотрим пижемскую роспись. Пижемская роспись – одна из древнейших росписей Русского Севера. Роспись выполнялась птичьим пером. Лучше всего перо «ходит» по березе или ольхе. Пижемская графическая роспись выполнялась красной, зеленой, желтой, черной красками. Этот вид росписи значительно отличается от пышных и ярких северных росписей тем, что основной ее рисунок – это геометрический орнамент, выполненный черной краской (сажа с использованием смолы лиственницы) в виде ромбов, крестов, точек и т. д., с незначительным добавлением красной и зеленой краски [4].

На формирование стиля пижемской росписи сильнейшее влияние оказала рукописная традиция. Существуют многочисленные параллели между пижемскими узорами и заставками древнерусских книг. Это не случайно. Со времен протопопы Аввакума Печора и ее притоки Цильма, Пижма стали одним из оплотов старообрядчества. Здесь были целые династии переписчиков дониконовских книг, известные по всей Печоре; они и положили начало своеобразной пижемской росписи.

Поэтому не удивительно, что есть сходство между элементами пижемской росписи с элементами в прописях. Это натолкнуло на мысль, что можно создать такую же пропись, только для изучения росписей. Мы считаем, что эта роспись позволит не только расширить знания о культуре коми, тренировать умения в свободно-кистевой росписи, но и будет формировать красивое письмо у обучающихся, так как элементы имеют не только прямые, наклонные линии, но и изогнутые, спиральные, замкнутые и др. Это важно не только в первом классе, но и в последующих классах начальной школы, т. к. существует проблема некаллиграфического письма, почерк у детей ухудшается из-за ускорения темпа письма и из-за того, что редко проводятся «минутки чистописания».

Для того чтобы декорировать форму ложки или другой деревянной утвари, необходимо потренироваться в свободно-кистевой росписи. В методике обучения письму есть прием списывания учащимися с готового образца – прописей, размещенным учителем на доске или в тетради. При списывании производится зрительный анализ образца и сравнение его с воспроизведенным [1]. Мы решили использовать этот же прием, чтобы разработать пропись «Пижемская роспись». Это будет альбом в виде прописи, для отработки умений изображать элементы пижемской росписи, а также с описанием каждой росписи, ведь не стоит забывать о росписи как о факторе национальной самоидентификации ученика. К тому же, нужно сочетать формирование графического навыка с развитием различных сторон психики ребёнка – его эмоций, желания доставить своей работой радость окружающим людям. Необходимо прежде всего пробудить у ученика интерес к деятельности, в нашем случае сочетать элементы прописи с игровыми моментами. Для этого нами были разработаны рабочие листы «Пижемские росписи», элементы которых приведены на рис. *Пропись*.

Если работу по декорированию изделий росписями Республики Коми проводить планомерно, т. е. 1 этап: обучение элементам; 2 этап: рисование узора в полосе, в квадрате, в круге; 3 этап – свободно-кистевая роспись на заготовке (на деревянной основе), у ученика сформируются умения свободно-кистевой росписи, а также он будет осознавать ценность коми культуры и необходимость её сохранения.

* * *

1. Желтовская Л.Я., Соколова Е.Н. Формирование каллиграфических навыков у младших школьников: пособие для учителей четырехлет. нач. шк. М.: Просвещение, 2005. 238 с.

2. Концепция развития этнокультурного образования в республике Коми на 2016–2020 гг. утверждено приказом министерства образования республики Коми №255 от 23.11.2015г. [электронный ресурс]. URL: <http://minobr.rkomi.ru/content/14089/2016-02-15%20%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7%20%D0%BE%D0%B1%20%D1%83%D1%82%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%B6%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B8%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D0%B8.pdf> (дата обращения: 05.11.2018).

3. Мастер-класс народного мастера России – Ольги Шелепеевой/Ремесло 59: Пижемская роспись – канал “ZagorodLifeTV” [видео]: URL: <https://www.youtube.com/watch?v=P1-AR118YQ> (дата обращения: 22.12.2018)

4. Славянская культура. Пижемская роспись [Электронный ресурс]. URL: <http://slavyanskaya-kultura.ru/slavic/trade/pizhemskaia-rosпис.html> (дата обращения: 05.11.2018)

5. Султанбаева К И. концепции этнокультурного образования в отечественной педагогике во второй половине XIX– начале XX вв. 13.00.01–автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики образования [электронный ресурс]. URL: <https://docplayer.ru/81366513-Sultanbaeva-klavdiya-ivanovna-genezis-etnokulturnyh-obrazovatelnyh-koncepciy-v-otechestvennoy-pedagogike-vo-vtoroy-pолоvine-xix-nachale-xx-vekov.html>, (дата обращения: 05.11.2018)

6. Федеральный государственный стандарт начального образования Ф.3. от 26.11.2010 №1241, от 22.09.2011 №2357 [Электронный ресурс]. URL: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf, (дата обращения: 05.11.2018).

ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОЛЬКЛОРА КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

*Т. В. Коняева,
магистрант 422-УОз группы
Научный руководитель С.Д. Сажина,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Понимание иной культуры возможно только на основе знания культуры своей родины. Формирование этнокультуры в системе начального обучения создает основу для понимания, уважительного отношения к культуре своего народа в сочетании с аналогичным отношением к культурам других народов. Введение этнокультурной тематики в обучение младших школьников – это уникальная возможность не только обогатить и разнообразить урок, но и один из путей приобщения младших школьников к ценностям национальной культуры посредством слова. Одним из средств выражения этнокультуры является фольклор (обычаи, традиции, праздники, обряды, игры, ремесла) и, разумеется, язык, который является отражением, а значит, средством передачи более глубоких духовных ценностей: моральных, нравственных и т. д.

Фольклор всегда имел большое воспитательное значение для младших школьников: сказки, пословицы, поговорки, песни расширяли кругозор детей и давали им необходимые нравственные установки. Они дают представление о жизни и быте республики.

Например: *Без работы ничего не добыть. Лето запасает, зима поедает. Лес – наш кормилец и поилец!* Коми народные сказки вбирают в себя лучшие национальные традиции. Рассказывают о нравственных качествах человека, о красоте северной природы ярким народным языком. Сказки, пословицы – не только уникальный жанр устного народного творчества, но и яркий доступный языковой материал, который можно использовать в рамках практически любой темы. В приобщении школьников к этнокультуре важно интегрировать фольклор в различные виды деятельности школьников. Интеграция включает в себя изобразительное творчество, творческую деятельность, сюжетно-ролевые игры и т. п. Осуществлять интеграцию фольклора можно как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

Эффективными формами работы формирования этнокультуры могут быть выставки об истории края, изучение обычаев, подготовка рефератов, викторин, презентаций о традициях народов своей республики, конкурсы чтецов произведений о родном крае, использование проектной деятельности (по итогам самостоятельной поисковой деятельности).

Как показывает практика, обращение к фольклору в учебно-воспитательном процессе заставляет детей задуматься над своим отношением к природе, учит уважать мудрость старшего поколения и воспитывает толерантность к мировоззрению других народов.

Главная задача педагога в этом контексте – приобщить детей к культуре своего народа, помочь осознать себя как носителя региональной культуры и заложить основы духовно-нравственной личности, способной к гармоничному взаимодействию с другими людьми. Интеграция фольклора оказывается действенным средством сохранения и развития этнических культур, включения их ценностей в практику воспитания и обучения.

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*В. А. Корниенкова,
магистрант 422-НОз группы
Научный руководитель А.В. Аверин,
канд.псих.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Результатом обучения младших школьников является сформированность универсальных учебных действий, одним из которых является умение работать с информацией, что невозможно без овладения учащимися читательской грамотностью.

Термин «читательская грамотность» впервые начал использоваться в 1991 году в связи с проведением международных исследований в области чтения PIRLS и PISA. В России данный термин начал использоваться в 2000-х годах, когда отечественные образовательные учреждения начали принимать участие в данных программах. Понятие читательской грамотности не сводится к проверке техники чтения или начитанности школьников. В первую очередь оно связано с умением анализировать полученную информацию, использовать её в жизни. Чтение в данном случае должно обогащать личный опыт ребёнка, быть средством для его самопознания и развития.

По мнению Г. А. Цукерман, читательская грамотность – это способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни. Э. Е. Пантелеев в своих работах выделяет четыре группы взаимосвязанных умений, из которых состоит читательская грамотность: ознакомительное чтение; анализ; интерпретация; оценка и рефлексия. При этом читательская грамотность предполагает не только работу над определённым текстом, но также и умение извлекать информацию из дополнительных источников, делать свои умозаключения и выводы.

Как и любые другие умения, умения читательской грамотности можно исследовать и представить в уровневой форме. Рассмотрим уровневые характеристики читательской грамотности, предложенные Э. Е. Пантелеевым. Высокий уровень читательской грамотности говорит о готовности учащегося к дальнейшему обучению на следующей образовательной ступени. Такие ученики уже почти не нуждаются в помощи, чтобы понять и оценить сообщения художественных и информационных текстов, не выходящих далеко за пределы их речевого и житейского опыта и знаний. Средний уровень понимания текстов характерен для читателей, еще не полностью освоивших основы чтения. Для того чтобы вычитывать сообщения текста и строить на его основе собственные значения, они все нуждаются в помощи. Это помощь в понимании тех сообщений текста, которые не противоречат их собственному опыту, и помощь в освоении письменного общения и сотрудничества с собеседниками, чей жизненный опыт и взгляды на мир расходятся с их опытом. Низкий уровень понимания текстов делает невозможным принятие учащимися помощи педагога в использовании письменных форм сообщения о человеческих чувствах, мыслях и знаниях для самообразования.

Таким образом, читательская грамотность – это способность работать с информацией с целью использования её в жизни. Формированию этой способности должно отводиться большое место в обучении младших школьников.

* * *

1. Пантелеев Э.Е. Требования к познавательным заданиям в контексте компетентного подхода к образованию //Образование и саморазвитие. 2014. №3(41). С.196-201.
2. Сарсекеева Ж.Е., Шелест Е.В. Актуальные проблемы формирования читательской компетентности младших школьников в условиях реализации курса «Основы смыслового чтения» // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5.
3. Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению. М., 2010. 67 с.

СПОСОБЫ ОЦЕНКИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***В. А. Корниенкова,**
магистрант 422-НОз группы
Научный руководитель А.В. Аверин,
канд.псих.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

На протяжении нескольких десятилетий Россия принимает участие в различных международных сопоставительных исследованиях. К числу таких исследований относится

PIRLS, целью которого является сравнение уровня и качества чтения и понимания текста учащимися школ. Одним из основных понятий PIRLS является понятие «читательской грамотности», под которым понимается способность понимать и использовать письменную речь во всём разнообразии её форм для целей, требуемых обществом и/или ценных для индивида [2]. В исследованиях Э. Е. Пантелеева выделены 4 группы умений, из которых состоит читательская грамотность: ознакомительное чтение; анализ текста; интерпретация текста; оценка и рефлексия [1].

На основе описательных характеристик 4 групп умений нами был разработан опросник для учителей начальных классов, помогающий определить уровень читательской грамотности школьников. Целью опросника является выявление уровня читательской грамотности младших школьников. Опросник содержит 15 высказываний, объединённых в 4 группы: ознакомительное чтение (1-4 высказывания); анализ текста (5-10 высказываний); интерпретация текста (11-12 высказываний); оценка и рефлексия (13-15 высказываний). Предлагаемая пользователям инструкция: «Прочитайте высказывания, приведённые ниже. Оцените степень владения учащимися Вашего класса данных умений по 4 – балльной шкале: 4 – владеют все учащиеся, 3 – владеет большая часть класса, 2 – владеет меньшая часть класса, 1 – не владеют данным умением».

Ученики моего класса...

1. Умеют искать и выделять необходимую информацию в тексте.
2. Ориентироваться в тексте, определять основную и второстепенную информацию.
3. Находить значения неизвестных слов в словарях, справочниках, Интернете.
4. Осмысливать цели чтения и выбирать тип чтения в зависимости от цели.
5. Формулировать главную мысль текста.
6. Проводить сопоставительный анализ.
7. Объяснять причинно-следственные связи.
8. Формулировать и задавать уточняющие вопросы к тексту.
9. Передавать содержание текста.
10. Структурировать текст и составлять его план.
11. Прогнозировать содержание текста.
12. Находить и объяснять метафоры, иронию, юмор и другие скрытые смыслы и переносные значения.
13. Оценивать отношение автора к содержанию текста.
14. Выявлять структурные и стилистические особенности текста, речевые конструкции и способы убеждения автора.
15. Определять и обосновывать свое отношение к прочитанному.

Уровневая характеристика читательской грамотности осуществляется по нескольким примерным критериям. Так, пользователем подсчитывается количество баллов по каждой группе умений и соотносится примерным распределением по компонентам:

Уровни	Интегральный показатель	Ознакомительное чтение	Анализ текста	Интерпретация текста	Оценка и рефлексия
Высокий	52-60	15-16	22-24	11-12	11-12
Средний	24-51	6-14	9-21	4-10	4-10
Низкий	1-23	1-5	1-8	1-3	1-3

* * *

1. Пантелеев Э.Е. Требования к познавательным заданиям в контексте компетентного подхода к образованию // Образование и саморазвитие. 2014. №3(41). С.196-201.
2. Российские школьники – лучшие читатели в мире! (по результатам международного исследования PIRLS-2016) [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки РФ. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. 2016. URL: http://gauro-riacro.ru/assets/images/issledovaniya/otsenka/international/results/%D0%A0%D0%B5%D0%B7%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8B_PIRLS-2016.pdf.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Е. Ю. Крючкова,
магистрант 422-НОз группы
Научный руководитель В.Ф. Поберезкая,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Путирина Сорокина»*

В настоящее время одной из приоритетных задач современного общества и важнейшей целью отечественного образования является нравственное воспитание подрастающей личности. В «Концепции духовно–нравственного развития российских школьников» сформулированы основные направления в воспитании и развитии молодого поколения, где основной упор сделан на формирование высоконравственного гражданина российского общества с моральной ответственностью перед семьёй, обществом, Родиной, будущими поколениями [2].

Ответственность как качество личности воспитывается с ранних лет, главным образом, поощрением самостоятельности ребёнка в принятии им решений. Особое развитие оно приобретает в младшем школьном возрасте на этапе поступления и последующего обучения в начальной школе. Формирование ответственности в ее нравственном измерении происходит по мере взросления младшего школьника и неразрывно связано со знанием и пониманием личностью моральных норм и правил, готовности и способности следовать им.

Понятие «ответственность нравственная» определяется как «моральное качество личности и категория этики, отражающая, с одной стороны, способность человека отвечать за свои поступки, с другой – возможность для общества подвергать эти действия моральной оценке» [6]. Нравственная ответственность является высшей формой проявления ответственности, так как личность принимает решения, исходя из нравственных ценностей, которые являются социально одобряемыми, и свидетельствуют о высокой степени свободы личности.

К. А. Абульханова-Славская выделяет сущностные характеристики нравственной ответственности личности, которые включают следующее: выполнение принятых обязательств, стремление к саморазвитию, активности и способность организовать свою деятельность [1].

Структуру нравственной ответственности можно представить следующими компонентами: когнитивным (знания о ценностях ответственности, добра, пользы, блага и др.);

эмоциональным (отношение к миру, отраженное в сознании ребенка сквозь призму ценностей и выраженное в нравственных чувствах, сопереживание, сочувствие); мотивационно-ценностным (ценности, принимающие форму мотива ответственного поведения); деятельностным (ответственное поведение и поступки).

Обучение в начальной школе становится важным этапом для формирования ответственности младшего школьника. Данный период жизни характеризуется появлением в этом возрасте психологических новообразований: произвольности, рефлексии, внутреннего плана действия; происходит смена социального статуса. По мнению С. Г. Яриковой, «они имеют непреходящее значение для становления ответственности как качества личности ребенка» [7].

При достаточно развитой произвольности младший школьник способен подчинить свое поведение установленным правилам. Рефлексия как способ самопознания приводит к осознанию особенностей собственного поведения и деятельности. Развитие внутреннего плана действий позволяет планировать и осознавать собственные действия до начала их совершения. Смена социального статуса ставит перед ребенком новые задачи и требования, которым он должен следовать: он должен выполнять то, что от него требуется, а это не всегда совпадает с тем, что ему хочется.

В процессе воспитания нравственной ответственности у младших школьников важно основываться на единстве формирования у них представлений (знаний) о ценностях, развитии нравственных чувств, мотивов ответственного поведения и поступков. Поэтому при организации воспитательной работы необходимо использовать такие формы и методы, как индивидуальные и групповые этические беседы, встречи, обсуждение содержания художественных произведений и конкретных поступков литературных героев, людей и далее. Развить и сформировать представления о ценностях и нормах можно только в том случае, если наполнить эти методы общественно значимым и нравственно-моральным смыслом.

Знания и представления младших школьников о ценностях, нормах морали, мотивах ответственного поведения содействуют развитию у них способности оценивать поступки свои и окружающих с точки зрения соответствия этим представлениям; ставят их перед необходимостью осуществления выбора, критерием которого выступают ценности и нормы, значимые для общества и личности. А. И. Титаренко отмечает, что «выбор является собой результат нравственных исканий личности, выражающийся в сознательном предпочтении определенных ценностей и готовности к нравственному поступку» [5]. Обогащение опыта способности к оцениванию и выбору по критерию ценностей является одним из условий воспитания нравственной ответственности у младших школьников.

Ответственность как нравственное качество личности также необходимо формировать через процесс активного участия младших школьников в практической деятельности. По мнению К. Муздыбаева, «для успешного формирования ответственности важно, чтобы ребёнок эмоционально ощущал и переживал порученное ему задание, осмысливал всю важность и необходимость своего дела не только для него самого, но и для других людей» [4]. Поэтому в воспитательной работе по формированию нравственной ответственности применимы такие формы, как организация трудовых дел, дежурств по классу и школе, подготовка и проведение экскурсий, праздников и далее [3]. Такая форма активной деятельности младшего школьника содействует выработке ответственного отношения к доверенному делу, а переживание за порученное задание является условием формирования нравственной ответственности.

Таким образом, формирование нравственной ответственности младших школьников является важной задачей в воспитательной работе начальной школы. Для развития

данного качества личности необходим целенаправленный процесс, при котором учитываются все компоненты: когнитивный, эмоциональный, мотивационно-ценностный, деятельностный.

* * *

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина РФ. М.: Просвещение, 2009. 24 с.
3. Матюхина М.В., Саблина Т.А. Некоторые аспекты развития мотивации достижения в младшем школьном возрасте // Психолого-педагогические вопросы обучения и воспитания дошкольников и младших школьников. Волгоград: ВГПУ, 1992. С. 62-73.
4. Муздыбаев К. Психология ответственности. М.: ЛИБРОКОМ, 2010. 248 с.
5. Титаренко А. И. Сущность поступка и его место в структуре морального выбора // Моральный выбор. М., 1980. С. 137
6. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая рос. энцикл., 2002. 528 с.
7. Ярикова С.Г. Формирование ответственности у младших школьников: метод. рекомендации для студ. и учителей нач. классов. Волгоград, 1983. 19 с.

ФОРМЫ РАБОТЫ С КНИГОЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*О. И. Нестерова,
магистрант 422-НОз группы
Научный руководитель С.Н Терентьева,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Актуальность темы заключается в том, что в чтение имеет первостепенное значение для всестороннего развития личности учащегося. Нормативные документы, посвященные образованию в Российской Федерации, уделяют большое внимание развитию такого качества, как читательская самостоятельность. Во ФГОС НОО отмечается, что для обучающихся обязательно «...достижение необходимого для продолжения образования уровня читательской компетентности, умение самостоятельно выбирать интересующую литературу» [1, с. 17].

Целью данной статьи является рассмотрение особенности организации работы с книгой для успешного формирования читательской самостоятельности младших школьников.

Работа с книгой стала важнейшим методом обучения с тех пор, как в школах появились книги. Главное достоинство метода – возможность для ребенка многократно обрабатывать учебную информацию в доступном для него темпе и в удобное время. Учебные книги успешно выполняют все функции: обучающую, развивающую, воспитывающую, побуждающую, контрольно-коррекционную.

Целью самостоятельной работы с книгой может быть ознакомление с ее структурой, беглый просмотр, чтение отдельных глав, поиск ответов на определенные вопросы, изучение материала, реферирование отдельных отрывков текста или всей книги, решение

примеров и задач, выполнение контрольных тестов, наконец, заучивание материала на память.

Наибольшее распространение получили *два вида работы с книгой: на уроке под руководством учителя и дома самостоятельно* с целью закрепления и расширения полученных на уроке знаний.

Если работа ведется на уроке, то весь процесс изучения материала по книге разбивается на отдельные части, выполнение которых контролируется. Прочитав отрывок текста, учащиеся по указанию учителя делают остановку и выполняют действия: понять, запомнить, сравнить, сопоставить и т. д.

Работа школьников над текстом учебника дома начинается с воспроизведения по памяти знаний, полученных на уроке. При чтении книги у учащихся должна быть выработана установка на запоминание. Поэтому необходимо учить их улавливать порядок изложения и по ходу чтения мысленно составлять план прочитанного.

Обучение работе с книгой предполагает формирование у школьников навыков самоконтроля. Нужно добиться, чтобы ученик судил о знании материала не по тому, сколько раз он прочитал текст учебника, а по умению сознательно и подробно излагать содержание прочитанного. Для этого следует формировать привычку отводить больше времени не на чтение материала, а на его активное воспроизведение по памяти.

Организация работы с детской книгой в начальной школе – это творческий процесс, он должен быть систематическим, продуманным и деятельным. Учителю нужно стараться сделать чтение интересным процессом, увлекательным, личностно-ориентированным.

Одной из активных форм приобщения к чтению, к книге являются **литературные игры** (различного рода викторины, литературные лотереи, инсценировки). Традиционные игры, в основе которых лежит узнавание художественных произведений по отдельным отрывкам, воссоздание строк и строф по заданным словам, «хитрые» вопросы по прочитанным книгам (викторины, кроссворды), отгадывание имен литературных героев, фамилий писателей, названий книг и произведений по серии вопросов, отгадывание героев и книг по описанию. Среди многообразных литературных игр, удобных для использования на уроках литературы, наиболее распространены всевозможные загадки и викторины.

Читая произведение, любой читатель проходит как бы *3 ступени*:

- настраивается на прочтение;
- достаточно бегло, не искажая слов, фраз, абзацев, интонаций, заданных смыслом и знаками препинания, читает текст;
- осуществляет самоконтроль в процессе прочтения текста: понимаю ли, о чем читаю, все ли понимаю, представляю ли я, о чем идет речь, соответствует ли то, о чем читаю, тому, о чем я подумал и т. д. [1, с. 711].

Организуя самостоятельное чтение детских книг учащимися, учитель должен руководствоваться следующими правилами: ему необходимо предлагать для самостоятельного чтения художественные произведения разных жанров; необходимо учитывать уровень подготовки и навыки чтения каждого отдельного ученика при выборе произведения для самостоятельного чтения; чтобы заинтересовать ребенка чтением, необходимо воссоздать ситуацию непроизвольного интереса, т. е. ребенок не должен знать заранее, какую книгу он получит от учителя на уроке; необходимо провести беседу о правильном поведении во время ознакомления с новой книгой и объяснить необходимость соблюдения тишины и дисциплины; надо приучаться самостоятельно заниматься с книгой (рассматривать ее, читать и перечитывать указанное учителем произведение, осмыслить связь текста с иллюстрациями и т. д.).

Для проверки такого критерия, как «Умение пользоваться библиотечно-библиографическими сведениями» можно использовать следующие задания: составить книжную выставку на тему «Сказки Н. Н. Носова»; оформить плакат на тему «Басни Крылова»; составить рекомендательный список по теме «Волшебные сказки Х. К. Андерсена» и др.

Для проверки критерия «Умение презентовать прочитанные книги» используются следующие задания: составить аннотацию или отзыв на любое самостоятельно прочитанное произведение; сделать презентацию любой самостоятельно прочитанной сказки; оформить читательский дневник на основе ознакомления с несколькими произведениями одного автора; составить краткий план самостоятельно прочитанной сказки.

Для проверки критерия «Умение участвовать в коллективной творческой деятельности» применяются следующие задания: подготовить в группе выступление на тему «Почему нужно читать книги»; инсценировать басню И. А. Крылова «Лебедь, Щука и Рак» и др. [4; с. 39].

Таким образом, **работа с книгой** – сложный и трудный для школьников метод обучения. Значительная часть выпускников так и не овладевает им в должной мере: умея читать, они не понимают полностью смысла прочитанного. Однако каждый ученик должен без помощи учителя самостоятельно научиться ориентироваться в книге, пользоваться оглавлением, расширять свой читательский кругозор.

* * *

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357).

2. Беляева С.А. К вопросу о сформированности читательской самостоятельности младших школьников // Молодой ученый. 2015. № 12. С. 710-713.

3. Светловская Н.Н. Детское чтение и некоторые особенности становления учащихся – читателей // Начальная шк. –1983. –№3.

4. Сорока О. А. Методические рекомендации по формированию основ читательской самостоятельности у второклассников // Образование и воспитание. – 2016. – №2. – С. 37 – 41.

РАЗВИТИЕ ГИБКОСТИ МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

*Н. П. Овчаренко,
магистрант 422-НОз группы
Научный руководитель Г.В. Китайгородская,
канд.филол.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Наблюдения в процессе педагогической деятельности в школе показывают, что у современных школьников не развивается гибкость мышления. Гибкость мышления – одна из важных составляющих творческих способностей личности, наличие которых требует современное общество.

Важным условием соответствия образовательного процесса федеральным государственным стандартам становятся способности работы с информацией и самостоятельного

добывания знаний. Необходимо выявить эффективность организации работы с информацией на уроках литературного чтения для развития гибкости мышления. С этой целью было проведено исследование на базе МАОУ «СОШ № 12 им. О. Кошевого».

Основными затруднениями у учащихся при выполнении заданий и упражнений оказались неумение сосредоточить свою мысль на главном, несоблюдение связности и последовательности изложения, преобладание конкретного мышления, слабые умения аналитического и обобщающего характера, отсутствие собственной инициативы в процессе решения учебной проблемы.

Обработка результатов по методике «Изучение гибкости мышления» показала уровни гибкости мышления ребят в 3 классе. Мы увидели, что в классе большинство учащихся имеют средний и низкий уровень (68 %). Высокий уровень только у 9 учащихся (32 %). Учащиеся с низким уровнем (43 %) продолжительно оценивали ситуацию, что способствовало медленному темпу работы, не проявили упорства в выполнении задания, учащимся было трудно применить старые знания в новой ситуации. Исходя из этого, можно говорить о недостаточном развитии гибкости мышления, что позволило сформировать план дальнейшей работы с детьми.

Одной из важных задач изучения курса литературного чтения является формирование умения работать с разным видом информации. Работа с информацией включает в себя «набор умений и навыков школьника, позволяющий ему находить информацию, критически её оценивать, выбирать нужную информацию, использовать её, создавать новую информацию и обмениваться информацией» [1, с. 86.]. Такой вид работы активизирует гибкость мышления, а именно, развивает способности учащихся переключаться с одной мысли на другую, обдумывать несколько решений одновременно, творчески подходить к решению проблемы и адаптироваться к новым обстоятельствам. Гибкость мышления требует настойчивости и упорства, чему способствует самостоятельный поиск информации в библиотеке, дома, в школе, когда ученик изучает дополнительную литературу, перелистывает много книг, читает и выделяет то, что необходимо.

Педагогу следует учесть данные особенности работы с информацией при организации работы с детьми на уроках литературного чтения. Хорошие результаты дали задания, предполагающие поиск, анализ, применение информации, способствующие созданию чего-либо нового без опоры на образец.

Повторная диагностика по методике С. Лачинса «Гибкость мышления» показала положительную динамику в уровнях сформированности гибкости мышления. В классе преобладает средний уровень сформированности гибкого мышления – 11 человек (40 %), учащихся с высоким уровнем – 10 человек (36 %), с низким – 7 человек (25 %). Большинство учащихся быстро реагировали на каждое последующее задание, легко и быстро переходили от одного способа выполнения задания к другому, низкий уровень характеризуется неспособностью быстро и адекватно реагировать на изменения ситуации.

Сравнительный анализ данных о динамике развития гибкости мышления у младших школьников, обучавшихся в специально организованных условиях, подтвердил эффективность работы с информацией на уроках литературного чтения. Специально организованные условия – это условия, формирующие у учащихся умения самостоятельно добывать знания. Чтобы умело управлять самостоятельной деятельностью детей, учитель должен выполнять следующую работу: заинтересовать детей, организовать их деятельность, включать каждого ученика в эту деятельность, контролировать и корректировать действия учащихся. Работа с информацией на уроках литературного чтения обеспечивает достижение более высоких результатов в развитии у младших школьников такого свойства мышления, как гибкость.

* * *

1. Мальцева Н.Г. Умение работать с информацией как планируемый результат обучения младшего школьника. [Электронный ресурс]. URL <https://cyberleninka.ru/article/v/umenie-rabotat-s-informatsiey-kak-planiruemyy-rezultat-obucheniya-mladshego-shkolnika> (дата обращения: 23.11.2018)
2. Тамберг Ю. Г. Развитие творческого мышления ребенка. М.: Мир, 2005.

РОЛЬ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ.

*Н. П. Овчаренко,
магистрант 422-НОз группы
Научный руководитель Г.В. Китайгородская,
канд.филол.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Мы попытались доказать, что сотрудничество с родителями при изучении курса литературного чтения является одним из эффективных средств развития творческих способностей младших школьников.

Сотрудничество с родителями возможно при организации их совместной деятельности с детьми. Основным видом такой деятельности является домашняя учебная работа. В ходе исследования мы выделили положительные стороны совместных творческих заданий, выполняемых дома:

- 1) творческие задания сами по себе привлекают учащихся, у них появляется мотивация к выполнению домашней работы;
- 2) совместное достижение цели укрепляет детско-родительские отношения, даёт возможность сблизиться, лучше узнать друг друга;
- 3) не предполагает получения готовых знаний и способствует развитию индивидуальных склонностей и способностей.

Мы предложили варианты творческих домашних заданий по разделу «Я и мои друзья» (2 класс, 3 четверть):

1. Составить рассказ о лучшем друге одного из членов вашей семьи.
2. Составить алгоритм, как избавиться от обиды.
3. Составить карту слова «друг».
4. Вспомнить и составить небольшой рассказ о милосердии из жизненного опыта.
5. Составить правила поведения в семье в рисунках, в стихах (форма на выбор).
6. Составить тематический кроссворд «Волшебные слова», словарь вежливых слов (на выбор).
7. Пронаблюдать в течение недели, что хорошего делают члены семьи. Ежедневно отмечать в блокноте.
8. Составить книжку-самоделку (произведение собственного сочинения с главной мыслью о правде).

Выполнение регулярных творческих заданий дома совместно с родителями способствовало накоплению творческого опыта младших школьников. Таким образом, мы считаем, что выполнение творческих домашних заданий можно определить как один из эф-

фективных путей сотрудничества с родителями в развитии творческих способностей учащихся.

* * *

1. Организация домашнего задания обучающихся в начальных классах: учебно-методическое пособие / М.Ю. Гаубец, Н.А. Гребенникова. Челябинск: ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1», 2017. 138 с., ил.

2. Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г., Голованова М.В. и др. Литературное чтение 2 класс 2 часть / Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г., Голованова М.В. М.: Просвещение, 2018.

АНАЛИЗ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИЯ В ТРЕТЬИХ КЛАССАХ

*О. В. Соловьева,
магистрант 422-НОз группы
Научный руководитель В.Ф. Поберезкая,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Главная задача на современном этапе начального образования состоит в том, чтобы научить учиться, а не в передаче определенного объема знаний, то есть формировать и развивать у обучающихся в первую очередь УУД. Для этого учитель должен хорошо знать свой предмет, своих учеников, понимать, кому какое задание нужно приготовить, как организовать занятие, чтобы всем было интересно, доступно, познавательно, чтобы все работали с полной отдачей сил.

В данной статье мы попытались проанализировать возможности предметной области «Технология» в формировании и развитии у младших школьников универсальных учебных действий (УУД). В качестве примера мы взяли блок познавательных УУД, а в этом блоке выбрали группу логических учебных действий. Эта группа включает такие универсальные учебные действия, как 1) анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных); 2) синтез – составление целого из частей, в т. ч. самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов; 3) выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов; 4) подведение под понятие, выведение следствий; 5) установление причинно-следственных связей, представление цепочек объектов и явлений; 6) построение логической цепочки рассуждений, анализ истинности утверждений; 7) доказательство; 8) выдвижение гипотез и их обоснование; 9) постановка и решение проблемы; 10) формулирование проблемы; 11) самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера [1]. Ограниченный объем статьи не позволяет нам детально рассмотреть методические особенности формирования у младших школьников всех перечисленных выше логических УУД на уроке технологии.

С целью определения уровня сформированности логических универсальных учебных действий младших школьников нами была проведена опытно-экспериментальная работа на базе МОУ СОШ № 13 г. Ухта. В эксперименте приняли участие 3 «А» класс в составе 19 человек (экспериментальная группа) и 3 «Б» класс в составе 21 человек (контрольная группа). При проведении исследований по формированию универсальных учеб-

ных действий на уроках технологии мы рассмотрели характеристики различных групп логических УУД: 1) осуществлять классификацию; 2) доказывать, обосновывать свой ответ; 3) анализировать объекты с целью выделения признаков; 4) самостоятельно создавать алгоритмы деятельности при решении проблем творческого и поискового характера; 5) преобразовывать объекты из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта; 6) рефлексия своих действий [2]. Структура диагностической работы представляла собой 6 заданий, различающихся по содержанию, сложности и типу. Содержание работы соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования. Тест включал в себя задания на: 1) проверку знаний различных материалов и инструментов, которые необходимы на уроке технологии; 2) знание понятия «композиция»; 3) владение знаниями аппликации; 4) умение составлять план работы по изготовлению изделия; 5) умение изготавливать изделие по технологической карте/схеме, знание условных обозначений; 6) умение сравнивать полученное изделие с образцом.

Полученные результаты на первом этапе исследования позволяют сделать вывод о том, что уровень сформированности логических универсальных учебных действий является средним у большинства обучающихся в обоих классах. Диагностика показала, что познавательные универсальные учебные действия в экспериментальном классе сформированы у 49 % класса на повышенном уровне, на среднем уровне – 16 %, на низком уровне всего 10 % и не сформированными оказались умения у 25 % класса. В контрольном классе сформированы у 43 % класса на повышенном уровне, на среднем уровне – 18 %, на низком уровне всего 6 % и не сформированными оказались умения у 33 % класса. Таким образом, мы видим, что у учеников экспериментального класса уровень сформированности познавательных универсальных учебных действий немного выше, чем у контрольного.

Самым сложным для экспериментальной группы оказалось задание по определению композиции, у 84 % учеников не сформировано это умение, у контрольной группы – 75 %. Второе по сложности умение – составлять план работы по изготовлению изделия. У экспериментальной группы не сформировано умение на 32 %, у контрольной выше – 65 %.

Таким образом, результаты исследования показали необходимость и значимость развития логических универсальных учебных действий у младших школьников для обеспечения развития самостоятельной логики мышления младших школьников, что позволяет им строить умозаключения, высказывания, логически связанные между собой, приводить доказательства, делать выводы, обосновывая свои суждения, овладевать навыками логического анализа, вырабатывать способность к продолжительной умственной деятельности и тем самым самостоятельно приобретать знания.

* * *

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова [текст]. М.: Просвещение, 2008. 153 с.

2. Возможности урока технологии в формировании логических универсальных учебных действий у младших школьников / И.Г. Моргунова. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2013. 61 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

О. В. Соловьева,

магистрант 422-НОз группы

Научный руководитель В.Ф. Поберезкая,

канд.пед.наук, доцент

ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»

Уроки технологии предполагают разноплановую деятельность учащихся, в ходе которой они приобретают практически полезные для будущей жизни навыки. Еще вчерашние дошкольники – первоклассники, как правило, целиком зависимы от старших, и их первый опыт осознанного практически полезного труда и, главное, видимые результаты этого труда делают большой вклад в дальнейшую самоорганизацию ребенка, повышают его мотивацию к обучению. Как и любой другой предмет ФГОС, «Технология» способствует формированию универсальных учебных действий, в том числе логических. К ним относятся: анализ с целью определения существенных и несущественных признаков; синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с целью восполнения недостающих компонентов; выбор оснований и критериев для сравнений, классификации объектов; подведение под понятие, выведение следствий; установление причинно-следственных связей; построение логической цепи рассуждений; доказательство; выдвижение гипотез и их обоснование; самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера [2].

Продемонстрируем на примере одной темы в рамках предмета «Технология», а именно, темы «Создание модели планера «ПБК», летающей на открытом воздухе», проработку практически всех перечисленных логических операций [1].

Перед началом моделирования дети изучают предложенную модель-образец. Они могут ее потрогать, рассмотреть с разных сторон, под наблюдением учителя разобрать на основные составляющие и таким образом предельно наглядно вычленив существенные, то есть самые главные детали и признаки и второстепенные, менее важные [3]. Таким образом, ученики проводят предваряющий логический анализ изучаемого объекта.

Последующий блок трудовой деятельности будет целиком посвящен операциям синтеза. По мере изготовления составных частей бумажной модели ученики осуществляют сборку каркаса – логического «целого» – и дополняют его недостающими функционально необходимыми деталями.

Полученная модель планера обладает определенной «лётностью», которая в ходе многочисленных экспериментов по запуску сравнивается с «лётностью» других моделей, изготовленных ранее учениками или хранящихся в активе технологического кабинета. По итогам этого сравнения дети могут составить свою классификацию моделей по признаку дальности полета. По мере обнаружения технических несовершенств классифицируемых образцов выводятся причинно-следственные связи физических свойств изготовленной учениками модели и ее эксплуатационных качеств. Говоря другими словами, учащиеся экспериментально делают логические выводы о том, какие материалы более ноские и легкие, как достичь более обтекаемых форм корпуса модели, как проще преодолеть сопротивление воздушных потоков, высказывают предположения и гипотезы о более совершенных технологических вариантах изготовления последующих учебных образцов.

Таким образом, уроки технологии могут одновременно решать задачи прикладного характера и стимулировать как технологическое, так и логическое мышление школьников.

Задача учителей – детально продумывать ход каждого урока, чтобы акцентировать внимание на каждом из этапов логического самосознания зреющей личности, создавать педагогические условия формирования как логических, так и иных УУД.

* * *

1. Анохин П.Л. Бумажные летающие модели. М.: Издательство ДОСААФ, 1959. 5 с.

2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 153 с.

3. Возможности урока технологии в формировании логических универсальных учебных действий у младших школьников/ И.Г. Моргунова. - Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2013. 61 с.

ГЕНДЕРНАЯ КУЛЬТУРА В ОБУЧЕНИИ В РОССИИ XX-XXI ВЕКОВ

*А. Н. Церковников,
магистрант 412п-МОз группы
Научный руководитель Г.В. Китайгородская,
канд.филол.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Гендер (англ. *gender*, от лат. *genus* «род») – спектр характеристик, относящихся к маскулинности и фемининности [2]. В некоторых случаях понятие «гендер» ошибочно используется как синоним понятия «пол», хотя изначально термин «гендер» был введён как противопоставленный ему [6]. Таким образом, гендерная культура – это система действующих в данном обществе взглядов, установок, принципов, матриц поведения и т. п., формирующих социокультурные аспекты пола (гендерные роли, гендерные отношения, гендерные стереотипы, семейно-брачные установки и т. д.) [1]. Рассмотрим, каким образом формировалась гендерная культура в России и что этому способствовало.

В Российской Империи мальчики и девочки учились отдельно. Они с раннего детства воспитывались в разных идеологических парадигмах: мальчик – воин, защитник, глава, добытчик, девочка – будущая хранительница очага, мать, хозяйка. Если позволяли условия, дети разного пола были максимально разобщены. В царском дворце и дворянских поместьях были традиционно мужские и женские половины. Юные барышни видели своих ровесников только на балах и официальных приемах. Соответствующим было и построение образовательного процесса: учащиеся мужского и женского пола обучались в отдельных учебных подразделениях и разных учебных заведениях (пансионах, гимназиях, реальных училищах и др.). Выпускницы женских учебных заведений обладали меньшими правами и объемом дисциплинарных знаний, однако они были хорошо подготовлены к дальнейшей замужней жизни, четко осознавали свое вторичное, в сравнении с мужем, положение в семье, свое предназначение жены и матери, свои обязанности. Они, как правило, выходили из стен учебного заведения с прикладными навыками по ведению хозяйства, рукоделию, были достаточно осведомлены, чтобы поддержать светскую беседу, но не соперничали с мужчинами и не выдвигали себя на передовые позиции. [3]. В царской России практически не было разводов, патриархальный семейный уклад был гарантом укрепления традиционных ценностей и, как прямое следствие, гарантией роста населения страны.

Ситуация резко изменилась с первых лет существования советской власти. В 1918 году было повсеместно введено совместное обучение. Это решение считалось прогрессивным и новаторским: равноправие полов должно было создать базу для дальнейших межличностных контактов и совместного труда под девизом «выше, дальше, быстрее». Однако в резко усложнившейся политической ситуации 40-х годов обращение к народу И. В. Сталина: «Граждане! Товарищи! Братья и сестры!» прерывает наметившееся гендерное равноправие. Руководство страны осознает, что только возврат к традиционным ценностям, а не эмансипация и бесполое «общечеловечность» может спасти положение.

В документе «О введении раздельного обучения», подготовленном Отделом школ центрального комитета (ЦК) подчеркивается, что «достигнуто полное равноправие во всех областях хозяйственной, политической и культурной жизни», но при этом «совместное образование стало создавать затруднения педагогического и организационного порядка» [7]. Введение раздельного обучения должно было ликвидировать «не всегда здоровые взаимоотношения» между противоположными полами и укрепить дисциплину. По сути, ЦК осознавал, что надо возвращать мужчину-воина и женщину-хранительницу, иначе учить раздельно или совместно будет некого.

Однако к вопросу подошли формально, без должной проработки. Увеличенное вдвое количество классов в городах подразумевало прибавление педагогического состава, персонала, увеличение учебных мощностей, помещений, оборудования, учебных пособий. Всего этого в кризисные военные годы, естественно, не хватало. Организационные огрехи множились и наслаивались друг на друга. Правительству так и не удалось достигнуть предполагаемого ранее высокого уровня качества образования, поэтому решено было вернуться к совместному обучению, что одной своей организационной формой сводило на нет многие острые вопросы.

Интересно, что мотивом укрепить дисциплину, руководствовались при введении раздельного обучения в 1943 году и его упразднения в 1954 году.

Кроме того, по воспоминаниям получавших начальное образование в смешанном классе, а среднее – в раздельном, «никакой особой дружбы между мальчиками и девочками не было, а проблески «сексуализации» были. Напротив, при обучении в мужской школе отношение к девочкам было романтическим, а не эротическим» [8].

После этого вопрос о раздельном обучении в XX веке больше не поднимался. Но современные ученые, опираясь на данные нейропсихических исследований, утверждают, что смешивание мальчиков и девочек по календарному возрасту совершенно губительно для первых, и пагубно для вторых. Мальчики оказались в эмоциональной и психической зависимости от более зрелых генетически и духовно ровесников-девочек, а также от педагогов-женщин, которых в школе сейчас абсолютное большинство. При этом ни те, ни другие не несут в себе крайне необходимых для мальчиков мужских моделей поведения, более того, прочно занимают «доминирующую» позицию и навязывают мальчикам свое сугубо женское эмоциональное воззрение на смыслы и ценности жизни [5]. Девочки и девушки, напротив, взрослея и выстраивая отношения с мужчинами, берут на себя «неудобоносимые бремена» мужественности, целеустремленности, независимости, уверенности в себе в ущерб чисто женским качествам.

Сегодня становится очевидным, что идея «смешать для того, чтобы научиться взаимодействовать» является провальной: до 90 % распадающихся браков и многолетняя убыль населения страны сигнализируют об обратном эффекте. Чтобы остановить этот процесс, надо снова научить мальчиков быть мужественными и сильными, а девочек – мягкими и женственными.

С 2000-х годов в разных уголках нашей страны проходят эксперименты по внедрению в школах параллельно-раздельного обучения (термин ввел доктор медицинских наук, педагог-новатор В. Ф. Базарный): мальчики и девочки учатся в одном учебном заведении, видятся на переменах, вместе участвуют в мероприятиях, но при этом обучаются раздельно. Это позволяет применять к мальчикам и девочкам разные педагогические приемы, не ставит их в условия сравнения (для мальчика нет ничего трагичнее, чем оказаться в чем-то хуже девочки), а позволяет обоим полам развиваться по своей образовательной траектории.

Результаты экспериментов достаточно убедительно демонстрируют, что в классах с параллельно-раздельным обучением значительно выше показатели обучаемости и здоровьесбережения: на 20–30 % больше медалистов, почти 100 % мальчиков годны к службе в армии [4].

Расстройства гендерной самоидентичности приводят к извращенному пониманию присущих мужчинам природных качеств: агрессии вместо мужественности, поиска виновных, вместо критического отношения к себе, инфантильности. Женщины, потеряв патриархальный ориентир, взваливают груз ответственности на себя, отвергают неуверенных в себе мужчин. Женоподобные мужчины и маскулинные женщины едва ли могут построить будущее большой и сильной страны. Необходимо проанализировать исторический опыт и отказаться от «бесполого воспитания», искаженная гендерная культура – это путь к самоуничтожению.

* * *

1. Scientific Social Community [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sciencecommunity.org/ru/node/75914> - (дата обращения: 04.03.2019)

2. Social Science Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://www.socialsciencedictionary.com/GENDER> (дата обращения: 04.03.2019).

3. Андрианова, М.С. Чему и как учили барышень 100 лет назад [Электронный ресурс]. URL: <http://ist-konkurs.ru/raboty/2011/1373-chemu-i-kak-uchili-baryshen-100-let-nazad> (дата обращения: 04.03.2019)

4. Базарный В.Ф. Дитя человеческое. Психофизиология развития и регресса. М., 2009. 219 с.

5. Базарный В.Ф. Женская педагогика и психология в «истреблении силы духа» мужского. М.: Группа «Пактум», 2012. 16 с.

6. Гендер // Новейший философский словарь / Грицанов А. Мн.: Книжный дом, 2003.

7. Гончарова Г. Д. Период раздельного обучения в СССР в 1943–1945 гг. и его отражение в литературе и кинематографе : препринт WP20/2013/07. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2013. 11 с.

8. Ильин Е.П. Пол и гендер. СПб.: Издательский дом «Питер», 2016. 434 с.

ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ НА УРОКАХ РУССКОГО И КОМИ ЯЗЫКА

Н. М. Чурова,

студентка 6415 группы

Научный руководитель С.Н. Терентьева,

канд.пед.наук, доцент

ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорочкина»

Современные условия жизни общества сопряжены со значительной миграцией населения или проживанием некоренного населения в русскоязычной среде, при этом развитие речи детей протекает в условиях билингвизма. Наиболее характерным типом билингвизма в России является национально-русский билингвизм (в нашем случае коми-русский), который усваивается как путем обучения, так и непосредственным общением с русскоязычным населением.

Актуальность исследования определяется тем, что у школьника, который овладевает русским языком как вторым, мышление настроено на иной характер развития и совершенствования речевой деятельности, обогащения словарного запаса. Ему ни к чему «приклеивать ярлык» из-за отсутствия речевого опыта, он подсознательно, невольно использует закономерности родного языка, переносит их в русскую речь. Всё это выражается в том, что учащиеся употребляют однообразную лексику, и поэтому речь выглядит неестественной, лишенной лексической вариативности, должной гибкости, что не соответствует возрасту учащихся и принятым нормам общения [1].

Билингвизм (двуязычие) является объектом изучения различных наук: психологии, лингвистики, психолингвистики, этнопсихолингвистики, социолингвистики и т. п., каждая из которых рассматривает билингвизм в своем аспекте. Двуязычие определяется учеными как «владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения», при этом двуязычие имеет характер «континуума, простирающегося от весьма элементарного знания контактного языка до полного и свободного владения им» [2, с. 7].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы выделили следующие виды ошибок, которые встречаются при формировании лексических умений у детей-билингвов: замена слов сложными по ассоциации; неумение употребления обобщающих слов; затруднение в объединении предложенных картинок по группам; они не справляются с заданиями на подбор слов-антонимов и эпитетов к предметам; испытывают затруднения в изменении существительных по числам; трудности в заданиях на словообразование и т. д.

С целью развития лексических умений у детей-билингвов мы предлагаем методические приемы, направленные на более глубокое усвоение учащимися знаний об особенностях управления тех или иных грамматических форм в условиях их разнообразного применения в речи.

Прием наглядной семантизации, достоинство которого состоит в том, что он вызывает яркое представление о слове в сознании учащихся, способствует его запоминанию. В методике различают несколько видов наглядной семантизации: а) обычная: показ рисунков, предметов, муляжей и т. д. Подобным способом можно семантизировать такие слова, как обложка, папка, скрипка; б) языковая наглядность, включающая всевозможные виды наглядности в устной и письменной речи, грамзаписей в исполнении мастеров художественного слова, слово учителя; в) ситуативно-модельная наглядность (наглядность речевых поступков, действий). Таким способом можно семантизировать некоторые глаголы действия, например, «открыть», «подойти», «положить» и т. д. [3].

Словообразовательный анализ. Правильное раскрытие механизмов соединения морфем в слове существенно облегчает усвоение большого количества слов, относящихся к одному и тому же словообразовательному типу. Так, зная и понимая словообразовательную модель существительных на «щик» (каменщик, бетонщик) и т. д., учащиеся могут самостоятельно вывести мотивированное значение в новых словах.

Этимологический анализ слова как способ семантизации помогает «увидеть тот образ, который представлялся народу при создании слова». Этимологический анализ слова

очень эффективен при семантизации русских слов, расширяет кругозор, углубляет знания учащихся в области жизни, быта, культуры русского народа.

Игровые приемы. Методическая ценность игры в процессе обучения второму языку заключается в том, что такая организация занятий способствует повышению самооценки учащихся, развитию воображения, творчества, формированию и развитию коммуникативных навыков и умений. Игра повышает познавательную активность детей, интерес к изучаемому материалу, способствует более эффективному усвоению материала, снимает напряжение, усталость, чувство скованности, что имеет особую значимость при обучении второму языку в условиях билингвизма.

Словесные игры. Некоторые словесные игры и упражнения, предназначенные для формирования правильного звукопроизношения, с успехом могут быть использованы и с целью расширения и активизации словаря.

Для обогащения словарного запаса и развития устной и письменной речи учащихся в педагогической работе применяют игры с использованием пословиц, поговорок, фразеологизмов, крылатых выражений. Методическая привлекательность пословиц, поговорок, фразеологизмов заключается в том, что они, с одной стороны, имеют небольшой объем, легко и быстро запоминаются, а с другой, – содержит поучительный вывод, яркую, меткую оценку события, поступка, человека, отражают элементы культуры народа изучаемого языка. Игры с пословицами, поговорками, фразеологизмами могут быть разными. Например, «Найди вторую половинку пословицы», «Продолжи поговорку».

Одним из эффективных приемов пополнения словарного запаса учащихся при обучении второму языку является использование игр с синонимами и антонимами. Например, «Кто что может делать?», «Когда это бывает?», «Назови слова-приятели», «Скажи одним предложением», «Цепочка слов».

В заключение отметим, что, учителю при организации образовательной деятельности с детьми-билингвами необходимо учитывать все вышеперечисленные трудности и усилить работу по формированию лексических умений посредством включения дополнительных методических приемов и упражнений.

* * *

1. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах / под ред. Н.С. Рождественского, Г.А. Фомичёвой. М., 1977. 248 с.

2. Вахрушева Л.В., Широкова В.Г. Языковые и речевые игры в условиях билингвизма: учебно-методическое пособие / под ред. Л.В. Вахрушевой. Ижевск: Издательство ИПК и ПРО УР, 2010. 108 с.

3. Пханаева С. Н. Семантизация русской лексики в преподавании русского языка как неродного в условиях адыгейско-русского билингвизма // Концепт. 2015. № 12 (декабрь). URL: <http://e-koncept.ru/2015/15424.htm>.

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ»

*Подсекция «Педагогические аспекты и проблемы обучения
и воспитания дошкольников с ОВЗ»*

ПРОФИЛАКТИКА ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

*О. Г. Вечерская,
студентка 6475 группы
Научный руководитель О.В. Юркова,
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма.

Оптическая дисграфия – дисграфия, связанная с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа, синтеза, пространственных представлений, проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

В основе оптической дисграфии лежит недостаточная сформированность зрительно–пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза. Все буквы русского алфавита состоят из набора одних и тех же элементов и нескольких «специфичных» элементов. Одинаковые элементы, по-разному комбинируясь в пространстве, и образуют различные буквенные знаки. Если ребенок не улавливает тонких различий между буквами, то это непременно приведет к трудностям усвоения начертания букв и к неправильному изображению их на письме.

Интерес к проблемам раннего выявления, предупреждения и коррекции нарушений письма у детей обусловлен тем, что письмо как деятельность играет важную роль в жизни человека: оно стимулирует его психическое развитие, обеспечивает общеобразовательную подготовку, влияет на формирование личности.

Как известно, любую болезнь легче предупредить, чем лечить. Поэтому необходимость введения профилактической работы по предупреждению ошибок письма в детском саду очевидна сегодня для всех.

К мерам ранней профилактики дисграфии относится целенаправленное развитие у ребенка тех психических функций, которые необходимы для овладения процессами письма.

Содержание основных направлений логопедической работы по профилактике оптической дисграфии у дошкольников:

1. Выработка концентрации и способности к переключению зрительного внимания, развитие зрительного восприятия.

Можно использовать следующие виды заданий:

- назвать контурные, недорисованные, перечеркнутые, наложенные изображения предметов;
- найти ошибку в изображении предмета;

- распределить предметы по величине, учитывая их реальные размеры;
- найти пару картинке, выбрав сходную из ряда предложенных;
- найти лишний предмет, который не соответствует по своему расположению остальным;
- найти и соотнести предмет с геометрической фигурой;
- угадать предметы по отдельным деталям;
- синтезировать реальные изображения предметов (разрезные картинки, пазлы, «заплатки»);
- соотнести черно–белые изображения предметов с цветными.

2. Развитие зрительной памяти.

Основной вид деятельности – работа с образцом. Сначала ребенок выполняет задание с постоянной зрительной опорой на образец, затем время рассматривания образца сокращается, но так, чтобы ребенок успел рассмотреть и запомнить образец. Подобную работу с образцом целесообразно проводить на таких видах деятельности, как рисование, лепка, срисовывание с доски, работа с конструктором, рисование узоров по клеточкам и т. д. Кроме того, можно предложить следующие упражнения:

- запомнить расположение предметов, восстановить порядок расположения по памяти;
- запомнить расположение и цвет геометрических фигур, воспроизвести эти фигуры на листе бумаги;
- восстановить пары картинок;
- восстановить первоначальные варианты картинок (кукла, мяч, мишка – мяч, кукла, мишка);
- сравнить две картинки и найти их отличия;
- запомнить расположение палочек (спичек) в течение нескольких секунд, затем восстановить порядок их расположения на столе (палочки расположены хаотично или из них выложены геометрические фигуры).

3. Развитие пространственных представлений: формирование способности ориентироваться в собственном теле, в окружающем пространстве, в малом пространстве.

Развитие пространственных ориентировок и представлений осуществляется в той же последовательности, в которой они формируются в онтогенезе:

- формирование ориентировок ребенка в собственном теле;
- формирование ориентировок в окружающем пространстве в следующей последовательности: определение пространственного расположения предметов по отношению к самому ребенку; определение пространственного расположения предметов, находящихся сбоку от ребенка; определение пространственных отношений между 2–3 предметами. Когда ребенок начинает безошибочно ориентироваться в пространственном положении предметов, переходят к заданиям с картинными изображениями, геометрическими фигурами, цифрами, буквами;
- формирование понимания значений и навыков верного употребления в речи предлогов, описывающих пространственные ситуации;
- формирование ориентировок в пространственном расположении частей предметов и изображений;
- формирование ориентировок в пространственном расположении букв, цифр.

Виды заданий для развития пространственных представлений:

- назвать и показать верхние, затем нижние части тела на рисунке, а затем у себя, сначала стоя перед зеркалом, потом – по памяти;
- назвать, что выше (ниже) всего;

- показать и назвать действия, которые можно совершать верхними частями тела (повороты, наклоны головы, махи руками, вращение туловища и т. д.);
- показать и назвать действия, которые можно совершать нижними частями тела (приседания, махи ногами, вращения бедрами и т. д.);
- назвать и показать части тела, которые находятся спереди (сзади);
- назвать как можно больше предметов, которые находятся справа (слева), спереди (сзади);
- стоя на одном месте, назвать предметы, которые расположены высоко (низко), далеко (близко);
- нарисовать на листе бумаги геометрические фигуры: в центре листа – круг, в верхнем правом углу – квадрат, в верхнем левом углу – овал, в нижнем правом углу – прямоугольник, в нижнем левом углу – треугольник;
- провести на листе бумаги дорожку от одного предмета к другому;
- пространственные слуховые диктанты;
- отработать правильность употребления предлогов перед, за, между, после, около, рядом, на, под, над, в.

4. Развитие буквенного гнозиса, автоматизация и дифференциация смешиваемых букв.

- выделение первого звука из ряда слов, называние буквы, отличие звука от буквы;
- стихотворное описание графического образа буквы;
- подбор зрительного образа к букве (найти предметы, зрительно напоминающие букву);
- конструирование и реконструирование букв из элементов (по образцу, по словесной инструкции, по памяти);
- знакомство с объемным вариантом буквы. Закрепление образа буквы (вырезание, лепка, складывание буквы из геометрических фигур);
- подбор пары для буквы (вторая буква написана другим шрифтом);
- узнавание недописанных, наложенных друг на друга, непривычно расположенных в пространстве букв;
- нахождение букв, написанных неправильно;
- знакомство с траекторией движения руки при написании буквы;
- самостоятельное написание буквы;
- слуховые и зрительные диктанты;
- автоматизация изучаемой буквы в слогах;
- автоматизация изучаемой буквы в словах;
- запись букв и составление из них слова с его последующей записью.

Дифференциация смешиваемых букв проводится в следующей последовательности:

- А) дифференциация графически сходных букв изолированно:
- разобрать, что общего (чем похожи) и чем отличаются изображения букв, уточнить артикуляторный образ каждого звука;
 - записать смешиваемые буквы поэлементно и целостно;
 - реконструировать одну из смешиваемых букв в другую;
 - найти и обвести различными цветами смешиваемые буквы, записанные в ряд слитно.
- Б) дифференциация графически сходных букв в слогах:
- составить слоги из букв;

- выделить различным цветом слоги с дифференцируемыми буквами.
- В) дифференциация графически сходных букв в словах:
 - составить словосочетания из слов с дифференцируемыми буквами (в первом слове – одна изучаемая буква, а во втором – другая).
- Г) дифференциация графически сходных букв в предложениях:
 - найти в предложениях и подчеркнуть разным цветом графически смешиваемые буквы;
 - вставить в предложения смешиваемые буквы.

Реализация предложенных направлений коррекционно – профилактической работы в ходе обучения дошкольников позволит успешно подготовить детей к обучению в школе, предотвратит возникновение стойких нарушений письменной речи, улучшит социальную адаптацию детей к школьным условиям.

Таким образом, проблема предупреждения нарушений письма у дошкольников существует и остается актуальной. Но ее недостаточная изученность требует от педагогов поиска инновационных направлений и приемов логопедической работы по предупреждению у детей дошкольного возраста возможных нарушений письменной речи.

* * *

1. Брехунова Г.Н. Послушные буквы: программа профилактики дисграфии и дислексии у детей 5 – 7 лет с нарушениями речи // Логопед. 2007. № 4. С.76–80.
2. Вологодина Н.Г. Домашний логопед. Ростов н/л.: Феникс, 2006. С. 245-253.
3. Логинова Е.А. Предупреждение возникновения нарушений письменной речи в психолого-педагогической работе с детьми дошкольного возраста // Логопед в детском саду. 2005. № 4. С. 46–50.
4. Михайлова Г.А. Основные направления коррекционно – профилактической работы по предупреждению оптических нарушений письменной речи у дошкольников с ОНР // Логопед в детском саду. 2004. № 1. С. 53–57.
5. Правдина О.В. Логопедия. М.: Просвещение, 1973. С. 208-221.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*С. И. Захарова,
магистрант 412- ИОз группы
Научный руководитель Е.Н. Сибиркина,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания [2].

Группа дошкольников с ОВЗ чрезвычайно неоднородна, в нее входят дети с разными нарушениями развития.

Одним из важнейших условий удовлетворения образовательных потребностей детей с нарушением в развитии является грамотная организация образовательной деятельности.

Образовательная деятельность – это процесс целенаправленного, педагогически обоснованного, последовательного взаимодействия субъектов образования, в ходе которого решаются задачи обучения, развития и воспитания личности [2].

Для оптимального осуществления образовательной деятельности педагогу необходимо соблюдать специальные условия воспитания и обучения детей с ОВЗ, организовывать безбарьерную среду их жизнедеятельности. В процессе образовательной деятельности важно гибко сочетать индивидуальный и дифференцированный подходы, что будет способствовать активному участию детей в жизни коллектива [3].

В рамках проводимой образовательной деятельности используются самые различные виды деятельности, методы и приемы, а также обязательно обращается внимание на формирование умений у детей работать в макро- и микрогруппе, в паре, уметь слушать и слышать товарища, проводить оценку и самооценку [1].

Весь учебно-воспитательный процесс необходимо направить на обеспечение физического, психологического, социального и эмоционального развития [3].

Важнейшей задачей педагогов, воспитателей и родителей является помощь детям с ОВЗ понять, что они не одиноки, что они не являются изгоями в обществе и могут наравне со всеми детьми расти, развиваться и добиваться новых достижений, не отставая от своих сверстников. Необходимо общаться с детьми, учить ребенка думать, размышлять и сопереживать.

* * *

1. Организация и содержание психолого-педагогической работы с детьми с нарушениями речи: методические рекомендации с использованием опыта работы республиканской пилотной площадки МДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 94» г. Ухты / сост. А. В. Королева; Мин-во образования Респ. Коми, Коми респ. ин-т развития образования. Сыктывкар: КРИРО, 2015. 73 с.

2. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк., 2004. 512 с.

3. Попова Э.И. Организация организованной образовательной деятельности в ДОО [Электронный ресурс]. URL: <https://interactive-science.media/ru/keyword/14213/articles> - дата обращения 25.04.2019

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ СЕДЬМОГО ГОДА ЖИЗНИ С ОНР III УРОВНЯ СОСТАВЛЕНИЮ СВЯЗНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ ОПИСАТЕЛЬНОГО ТИПА ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕГРАЦИИ РЕЧЕВОЙ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Т. Г. Канева,
студента 6475 группы
Научный руководитель Е.Н. Сибиркина,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Вопрос формирования связного высказывания у детей с ОНР III уровня относится к одной из важнейших задач логопедической работы с дошкольниками. Это необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для подго-

товки детей к предстоящему школьному обучению.

Для проведения диагностики особенностей связного высказывания описательного типа была использована в модифицированном виде методика «Обследования состояния связной речи детей с ОНР» В. П. Глухова, для обследования словаря существительных и прилагательных использовалась методика Н. В. Нищевой.

Результаты исследования показали, что дети с ОНР III уровня при составлении рассказа-описания сталкиваются со сложностями, также было замечено, что словарь у этой категории детей ограничен, их уровень построения связных высказываний значительно отличается от уровня детей с нормальным развитием.

В. П. Глухов в начале обучения уделяет внимание развитию сенсорного восприятия, навыков элементарного анализа, а также налаживанию установки на употребление фразовой речи. Позже у детей формируются навыки составления описания предметов, начиная с простого описания с помощью педагога (по вопросам), постепенно переходя к более самостоятельным и развернутым высказываниям (по предваряющему плану, затем – с опорой только на образец) [2]. Далее дети переходят к описанию предметов, используя трехчастную композиционную схему. Эффективным при обучении является прием параллельного описания педагогом и ребенком двух однотипных предметов. Затем формируют навыки планирования небольшого рассказа-описания. Коллективно составляется план. Также вводятся новые виды работы: описание предмета по памяти, по собственному рисунку, включение описаний в игровые ситуации. В конце рекомендуется начинать подготовительную работу по обучению детей сравнительному описанию двух предметов [2].

Для закрепления достигнутого результата логопед вступает во взаимодействие с воспитателем, предлагает рекомендации по работе над описательной речью, интегрируя ее в изобразительную деятельность. Так, например, в рамках лексической темы воспитатель будет предлагать детям нарисовать тот или иной предмет (возможно использование нетрадиционных техник), после чего они должны будут описать свой рисунок. Также посредством различных репродукций воспитатель беседует с детьми, тем самым подталкивая их к описанию.

Таким образом, в процессе целенаправленного обучения дети овладевают языковыми средствами и речевыми навыками, на основе которых возможно построение связных развернутых высказываний.

* * *

1. Бородич А.М. Методика развития речи детей: учебное пособие для студентов педагогических институтов. М.: Просвещение, 1984. 256 с.

2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2004. 168 с. (Библиотека практикующего логопеда).

3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: учебное пособие. М.: АРД ЛТД, 1998. 320 с. (Серия: Учимся играя).

4. Комарова Т.С. Детское художественное творчество: Методическое пособие для воспитателей и педагогов. М.: Мозаика-Синтез, 2005. 240 с.

5. Смирнова И.Н. Развитие речи у дошкольников в процессе занятий изобразительной деятельностью // Вестник РГГУ. Сер. Психология. Педагогика. Образование. 2015. № 3. С. 35-46.

6. Швайко Г.С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду. М., 2000. 40 с.

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

*О. В. Козикова,
студентка 6475 группы
Научный руководитель Е.Н. Заволокова,
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Актуальность выбранной темы обусловлена увеличивающейся частотностью выявления нарушений письменной речи у младших школьников и, следовательно, необходимостью совершенствования системы профилактических мероприятий, направленных на предупреждение возможности возникновения нарушений письменной речи путем устранения появившихся предпосылок у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Последствия аномального развития устной формы речи, тормозя спонтанное развитие полноценных предпосылок к формированию письменной формы речи, создают серьезные препятствия на пути овладения программным материалом по родному языку и, в ряде случаев, другим учебным предметам.

В правильно организованной работе логопеда с детьми дошкольного возраста, страдающими общим недоразвитием речи, должны быть затронуты все направления профилактики нарушений письменной речи: следует проводить работу по развитию зрительно-пространственных функций, памяти, внимания, аналитико-синтетической деятельности, по формированию языкового анализа и синтеза, лексики, грамматического строя, по устранению нарушений устной речи.

Совершенствование системы профилактических мероприятий по устранению уже у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи предпосылок нарушений письменной речи, должно впоследствии способствовать снижению частотности выявления данных нарушений при обучении детей в младших классах.

* * *

1. Аманатова М.М. Справочник школьного логопеда/М.М. Аманатова, Н.Г. Андреева, О.М. Тосуниди. 2-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 318 с.

2. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. СПб.: МиМ, 1997. 286 с.

3. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие. СПб.: Детство-пресс, 2004. 208 с.

4. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. М.: Владос, 1998. 680 с.

5. Мазанова Е.В. Школьный логопункт. Документация, планирование и организация коррекционной работы: методическое пособие для учителей-логопедов. М.: Гном и Д, 2009. 160 с.

6. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: Владос, 1997. 184 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

*А. А. Лодыгина,
студентка 6475 группа
Научный руководитель Е.Н. Заволокова,
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Фонематическое восприятие – способность к восприятию звуковой стороны речи, фонем, умение различать звуки речи и их последовательность в словах. В основе фонематического восприятия лежит фонематический слух, который позволяет выделять и идентифицировать звуки речи по их отношению к звуковым эталонам – фонемам. Фонематическое восприятие формируется в период от 1 года до 5 лет – первая ступень к звуковому анализу. От развития фонематического восприятия зависит формирование всей фонематической системы ребёнка, а в дальнейшем и процесс овладения устной и письменной речью.

Несформированность фонематического восприятия у старших дошкольников с ОНР III уровня речевого развития негативно влияет на формирование звукопроизношения: для детей характерным является употребление диффузных звуков неустойчивой артикуляции, многочисленные замены и смешения при относительно благополучном строении и функционировании артикуляционного аппарата.

Несформированное фонематическое восприятие отрицательно влияет на развитие детского звукопроизношения, также тормозит, усложняет формирование навыков звукового анализа. Без этого чтение и письмо не сформируется.

* * *

1. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. СПб.: Академия, 2009. 350 с.
2. Журова Л.Е., Эльконин Д.Б. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1963. 277 с.
3. Ларшина В.С. Фонематическое восприятие. Новокузнецк: Книжный мир, 2015. 62 с.
4. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии: учеб. пособ. для студентов пед. инт-ов по специальности «Педагогика и психология (дошк.)». М.: Просвещение, 1989. 223 с.

ПРОФИЛАКТИКА ДИСЛЕКСИИ У ДЕТЕЙ СЕДЬМОГО ГОДА ЖИЗНИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

*А. К. Немчинова,
студентка 6475 группы
Научный руководитель Е.Н. Заволокова,
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Проблема предрасположенности к дислексии у детей с речевой патологией, а в частности, с общим недоразвитием речи, встречается довольно часто, в результате чего возрастает потребность в изучении данной проблемы в теоретическом и практическом направлении.

Среди отечественных авторов, посвятивших свои работы вопросам изучения нарушения чтения у детей, следует отметить такие имена: Р. А. Ткачева, С. С. Мухина, М. Е. Хватцева, Р. Е. Левина, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева и др. Глубоко и всесторонне связь речевых нарушений и нарушения чтения изучена Г. А. Каше, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Л. Ф. Спириной, Г. В. Чиркиной, А. В. Ястребовой. В работах этих авторов нарушения чтения рассматриваются как следствие недоразвития фонетико-фонематической, лексико-грамматической сторон речи, а также нарушений связной речи.

Изучив исследования А. Н. Корнева (1995 г.) по профилактике дислексии, мною были собраны материалы и разработана картотека, апробация которой проводится в рамках ВКР.

* * *

1. Волкова Л.С. Логопедия: учебник для студентов дефектологов фак. пед. ВУЗов. М.: ВЛАДОС, 2008. 703 с.

2. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. М., 2002. 238 с.

3. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. СПб., 1995.

4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. СПб.: МиМ, 2002. 286 с.

5. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: учебное пособие для студентов дефектологов фак.пед.институтов. М.: Просвещение, 2002. 136 с.

6. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. СПб.: 2002. 22 с.

7. Ткаченко Т.А В первый класс без дефектов речи. С. Пб., 1999

ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

*С. А. Панюков,
студент 6475 группы
Научный руководитель Т.А. Ткачук,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Согласно Л. Г. Самотик, эмоционально-оценочная лексика – это «слова, отражающие эмоциональное отношение говорящего к действительности, к содержанию или адресату сообщения» [1, с. 42]. Проблема несформированности эмоционально-оценочной лексики актуальна, так как при её несформированности с невозможностью выразить и понять свои эмоции, страдает эмоциональное развитие ребенка. Связь между неспособностью выразить свои эмоции и психосоматическими расстройствами упоминается в работах советского психолога А. Р. Лурии [2], социолога Ю. Ю. Елисеев [3]. Психосоматические расстройства, болезненные состояния в результате взаимодействия психологических и физических факто-

ров, «для которых характерны патологические симптомы, напоминающие соматическое заболевание, но при этом не обнаруживаются никаких морфологических проявлений, хотя часто отмечаются неспецифические функциональные нарушения» [4, с. 84].

Состояние детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с нарушениями речи – это особое состояние, при котором обеднён словарь и эмоционально-чувственный опыт. А значит, они в значительной степени могут быть подвержены психосоматическим расстройствам.

Один из основателей науки психосоматики Ф. Александер в своих работах утверждал, что эмоциональный интеллект – «способность контролировать импульсы, мотивировать себя, понимать социальные сигналы других людей и справляться с неудачами в своей жизни» [5, с. 13]. Следовательно, развитие эмоционального интеллекта находится в прямой зависимости от умения понимать свои и чужие эмоциональные состояния, умения контролировать их.

Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития имеют ряд особенностей эмоционального развития, которые психолог Т. Е. Симакова определила как «так называемые эмоциональные комплексы: незрелость эмоционально-волевой сферы, органический инфантилизм, нескоординированность эмоциональных процессов, гиперактивность, импульсивность, склонность к аффективным вспышкам, страх, тревожность» [6, с. 245].

Содержание коррекционной работы по формированию эмоционально-оценочной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития состоит из двух взаимосвязанных этапов: подготовительного и основного. Целью подготовительного этапа является подготовка детей к восприятию эмоциональных состояний. Этот этап включает в себя три блока: изучение и уточнение эмоциональных состояний, доступных возрасту; развитие паралингвистических средств общения; формирование представлений об интонационной стороне речи на основе междометий необходимы расширение пассивного словаря и работа над пониманием речи. Развитие восприятия мимики лица осуществляется также с помощью пиктограмм, предметных картинок, фотографий во время индивидуальных занятий по звукопроизношению, на которых дети учатся выражать с помощью мимики такие эмоциональные состояния, как радость, грусть, злость, испуг, удивление.

Основной этап направлен на развитие эмоционально-оценочной лексики и состоит из четырех блоков, которые включают в себя формирование эмоциональной лексики, называющей чувства, переживаемые самим говорящим или другим; формирование эмоциональной лексики, состоящей из слов-оценок, квалифицирующих лексически вещь, предмет, явление с положительной или отрицательной стороны; формирование эмоциональной лексики, состоящей из слов, передающих эмоциональное отношение не лексически, а грамматически, путем морфологических преобразований; введение в речь эмоционально-оценочной лексики прилагательных на основе сюжетно-ролевых игр.

Эмоционально-оценочная лексика является важным фактором в развитии и здоровье ребёнка, особенно у детей с нарушениями речи.

* * *

1. Самотик Л.Г. Лексика современного русского языка: учебное пособие. 2-е изд., стер. М.: Флинта, 2012. 510 с.
2. Лурия А. Р. Внутренняя картина болезни и интрогенные заболевания. М.: Медицина, 1977. 211 с.
3. Елисеев Ю. Ю. Психосоматические заболевания (справочник). М.: АСТ, 2008. 608 с.

4. Чутко Л.С. Соматоформные расстройства // МС. 2011. № 1-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/somatoformnye-rasstroystva> (дата обращения: 7.04.2019).

5. Готтман Джон. Эмоциональный интеллект ребенка. Практическое руководство для родителей / Джон Готтман, Джоан Деклер ; пер. с англ. Г. Федотовой. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015. 288 с.

6. Симакова Т. Е. К проблеме детских страхов у дошкольников с общим недоразвитием речи // Специальное образование. 2015. №XI. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-detskih-strahov-u-doshkolnikov-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 29.04.2019).

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ 5 – 6 ЛЕТ С ОНР III УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛОГОПЕДА И ВОСПИТАТЕЛЯ

К. Г. Попова,

студентка 6475 группы

Научный руководитель Е.Н. Сибиркина,

канд.пед.наук, доцент

ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорочкина»

В российских дошкольных образовательных учреждениях воспитывается множество детей с теми или иными ограниченными возможностями здоровья. Одной из больших категорий детей, обучающихся в детском саду, являются дети с ОНР. В своих исследованиях Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и другие отмечают, что детям с ОНР, начиная с III уровня речевого развития, доступны словообразовательные операции. На этом уровне ребенок уже понимает и может самостоятельно образовывать новые слова по наиболее продуктивным моделям словообразования. Но одновременно с этим у них возникают некоторые трудности [6].

Целью данной работы являлось изучение особенностей словообразования имени существительного у дошкольников с ОНР III уровня речевого развития 5–6 лет. Исходя из цели были поставлены такие задачи: 1) на основе диагностики выявить уровень развития навыков словообразования; 2) описать взаимодействие логопеда с воспитателем по закреплению посредством сюжетно–ролевых игр.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы: наиболее сложными было словообразование существительных со значением «вместилище чего-нибудь» и существительных со значением «единичность»; наиболее легким для детей было словообразование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, образование названий детенышей животных, а также образование существительных со значением женскости.

Для того чтобы закрепить результат, необходимо взаимодействие с воспитателем. Закрепление можно провести в игровой форме посредством сюжетно–ролевых игр.

Сюжетно–ролевая игра «Дом для домашних животных». Цель: закрепить словообразовательный навык посредством постройки жилищ для животных. Ход игры: воспитатель предлагает детям построить дома для животных. Перед постройкой воспитатель обсуждает животных с детьми, вспоминает, как называются жилища животных. Далее дети строят дома. Когда дети закончат, воспитатель предлагает детям позаботиться о животных. После того, как дети выполнят все необходимые действия, воспитатель просит детей завести животных в их дома и проводит анализ игры вместе с детьми.

Сюжетно-ролевая игра «Чаепитие». Цель: закрепить словообразовательный навык посредством игры в чаепитие. Ход игры: воспитатель предлагает детям сесть за столики и вместе выпить чай. Перед детьми на столе лежат предметы, которые воспитатель просит назвать (хлеб, сахар, конфеты). Затем задает вопросы, где хранятся эти предметы (хлеб – в хлебнице, сахар – в сахарнице, конфеты – в конфетнице). После называния предмета дети кладут его в ту посуду, в которой он хранится. Далее воспитатель с детьми проводят чаепитие.

* * *

1. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М. : Педагогика, 1961. 471 с.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: СОЮЗ, 1999. 160 с.
3. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического изучения нарушений устной речи у детей. М, 2004. 240 с.
4. Основы теории и практики логопедии/ под ред. Р.Е. Левиной. М., 1968. 367с.
5. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей: учеб.-метод. пособие. М.: Соц.-полит, журн., 1994. 96 с.
6. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Изучение детей с общим недоразвитием речи в специальном детском саду // Дефектология. 1985. № 6. С. 55-62.
7. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. М., 1985. 112 с.

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*К. О. Тризно,
магистрант 412-ИОз группы
Научный руководитель С.А. Шабалина,
канд.пед.наук
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорочкина»*

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания. Закон «Об образовании в РФ» определил статус дошкольного образования как самостоятельный уровень общего образования, провозгласив возможность получения образования всеми детьми независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей, в том числе ограниченных возможностей здоровья. ФГОС дошкольного образования подчеркивает важность учета индивидуальных потребностей ребенка, связанных с его жизненной ситуацией, состоянием здоровья, и создания особых условий для получения им образования. В связи с этим возникает необходимость изучения механизмов и условий социальной и образовательной интеграции детей с ОВЗ в среду здоровых сверстников в условиях дошкольной образовательной организации.

По мнению И. А. Зимней, ключевые компетенции формируются и вырабатываются в социуме, следовательно, они имеют социальный характер происхождения. При этом базовыми для формирования личности и востребованными современным обществом явля-

ются коммуникативные компетенции, поскольку именно они характеризуют взаимодействие человека с социумом, другими людьми [1].

В настоящее время не существует единого определения термина «коммуникативная компетенция», авторы интерпретируют его по-разному.

И. А. Зимняя определяет компетенцию как «внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [1].

А. В. Хуторской понимает компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов [3].

М. Н. Вятютнев определяет коммуникативную компетенцию «как выбор, реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности ориентироваться в той или иной обстановке общения; умения классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [2].

Н. Н. Зотова считает, что «коммуникативная компетенция – это умение строить эффективную речевую деятельность и эффективное речевое поведение, которое соответствует нормам социального взаимодействия, присущим конкретному этносу» [2].

Коммуникативные умения формируются в процессе социального воспитания дошкольников и направлены на формирование коммуникативных компетенций, помогающих ребенку в элементарных формах прогнозировать общение, ориентироваться на статус собеседника (друг, педагог, родители, незнакомый партнер, как сверстник, так и взрослый) и в конечном итоге – управлять ситуацией, выполнять роль социального партнера и вводить элементы коммуникативной культуры.

Если у ребенка недостаточно сформированы коммуникативные компетенции в дошкольном возрасте, то последующие проблемы в общении, возникающие из-за этого, могут широко отразиться на самом ребенке, на его личности, у него могут возникнуть межличностные и внутриличностные конфликты, разрешить которые взрослому человеку очень сложно, трудно произвести их коррекцию а иногда и невозможно. Эта проблема выступает на первый план, если ребенок с ОВЗ. Из-за особенностей коммуникативных компетенций он мало общается со сверстниками и не всегда принимается ими из-за неумения организовать общение, быть интересным окружающим, ребенок чувствует себя уязвленным, отвергнутым. Это может привести к резкому понижению самооценки, возрастанию робости в контактах, замкнутости или, наоборот, вызвать агрессивность, конфликтность.

Таким образом, коммуникативные компетенции детей дошкольного возраста с ОВЗ формируются исключительно в процессе реального взаимодействия, совместной деятельности со сверстниками и зависят от процесса конструирования социальной реальности: активности, чувствительности к партнеру. С учетом того, что основная деятельность ребенка дошкольного возраста – игровая, то работа по развитию коммуникативных компетенций детей с ОВЗ должна быть построена на основе этой деятельности.

* * *

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rsuh.ru/article.html?id=50758> (дата обращения: 10.04.2019)

2. Низаева Л. Ф. Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав // Молодой ученый. 2016. № 28. С. 933-935.

3. Хуторский А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С.58–64.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

*А. А. Уляшева,
магистрант 412-УОз группы
Научный руководитель О.В. Юркова,
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

В современном мире количество детей, которым необходима специальная коррекционно-образовательная помощь специалиста, не имеет тенденции к уменьшению. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предъявляет новые требования к организации коррекционно-образовательного процесса для детей с особыми образовательными потребностями.

Современное образование становится все более личностно-ориентированным. Новая образовательная ситуация, открывающая доступ детям с тяжелой формой инвалидности к образованию, определяет необходимость создания оптимальных условий для реализации их образовательного потенциала, в связи с чем требуется определение содержания образования, условий его получения, а также требований к результатам обучения и их оценке для данной группы детей.

В настоящее время одним из основополагающих принципов образования становится принцип индивидуализации обучения, обеспечивающий построение образовательного процесса с учетом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и здоровья обучающихся.

Рассмотрим эти образовательные потребности, которые заключается в том, что каждый отдельно взятый ребенок нуждается в особом, своем развитии. Во время работы с детьми ТМНР наблюдались их индивидуальные особенности: отсутствие познавательного интереса к окружающей действительности, грубая задержка психомоторного развития, задержка речевого развития, выраженное отставание в развитии навыков самообслуживания и моторики, ограниченные способности к пониманию и выполнению простых бытовых инструкций. Выраженная недостаточность физического развития, развития общения с другими детьми и предметной деятельностью, крайне ограничены бытовые ориентировки и т. д.

На сегодня нет примерной образовательной программы, нет нормативно-правовых документов, которыми можно было бы воспользоваться при работе с детьми ТМНР в условиях ДОО. Тем самым мы сталкиваемся с трудностью определения маршрута развития.

В системе образования интеграция рассматривается по-разному. Есть мнение, что детей с ОВЗ необходимо интегрировать в группы с детьми нормативного развития. Но результат может быть разным: «старт» – положительная динамика (смотрит на сверстников и усваивает социально-игровой опыт), «стоп» – отрицательная динамика (торможение в развитии ребенка, рядом с нормативными детьми возможно появление ощущения неполноценности из-за эпилептических приступов, ТМНР).

Цель индивидуального маршрута: создание условий для формирования и развития социальных, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности ребёнка, формирования предпосылок учебной деятельности.

Задачи:

1. Учить первичным способам усвоения общественного опыта (совместные действия ребенка со взрослыми в предметно-игровой ситуациях, подражание действиям взрослого).

2. Учить выполнять знакомые действия с предметами по подражанию, частично совместно с педагогами.

3. Учить воспринимать отдельные предметы, выделяя их из общего фона по просьбе взрослого.

На внутреннем консилиуме получилось совместными усилиями родителей, специалистов принять решение о переходе ребенка в группу ОДА. В результате мы получили возможность интегрировать ребенка ТМНР в группу ОДА. Получилось изменить условия предметно-пространственной среды у ребенка ТМНР и эффективно организовать межпредметное взаимодействие специалистов.

Данный эксперимент имеет положительный результат: благодаря изменениям условий пребывания у ребенка с ТМНР наблюдается повышение интереса к окружающим предметам и действиям с ними. Расширяется спектр эмоционального развития, отмечается повышение познавательной активности. Прослеживается увеличение объема пассивного и активного словаря: ребенок создает предложения из трех-четырех слов, задает вопросы, достаточно хорошо владеет устной речью, хотя звуковая сторона остается ниже возрастной нормы. Он проявляет интерес к сверстникам и наблюдает за их действиями в процессе игры. Вступает в игровой контакт, предложенный взрослыми и сверстниками, но в игровой деятельности занимает второстепенную роль и подражает действиям с предметами.

Итак, используя сложившуюся ситуацию, мы приходим к изменениям условий развития и получаем положительный результат.

Основываясь на индивидуализации и учете психо-физических особенностей ребенка, мы наблюдаем своеобразие пути развития, по которому провели ребенка, помогли достичь тех же результатов, которые достигает нормотипичный ребенок, но иными способами, иными средствами.

* * *

1. Выготский Л.С. Дефект и сверхкомпенсация. URL: http://dugward.ru/library/vygotskiy/vygotskiy_defekt_i_sverhkomp

ВЫЯВЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ СМЫСЛОВОГО ВОСПРИЯТИЯ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Е. А. Четина,
студентка 6475 группы
Научный руководитель Т.А. Ткачук,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

В психологическом аспекте восприятие речи трактуется как «сложная аналитико-синтетическая деятельность по выделению существенных и торможению несущественных признаков звука и далее объединению воспринимаемых существенных элементов звука в осмысленное целое» [4, с. 242]. Определяя восприятие устной речи (смысловое восприятие) как вид гностической деятельности [1, с. 10], И. А. Зимняя указывает на тесную взаи-

мосвязь данной функции с мнемическими процессами, особенно на этапе осмысления речевой информации [2, с. 38], что позволяет ей назвать смысловое восприятие сложной перцептивно-мыслительно-мнемической деятельностью.

В основе смыслового восприятия как базисного процесса речемыслительной деятельности лежит речезыковой механизм, включающий операционально-техническое и смыслообразующее звенья. Рассмотрение речи как комплексной функции, включающей внешнюю (звучащую) и внутреннюю (смысловую) составляющие, предполагает применение разнообразных подходов к ее развитию и совершенствованию.

К коррекционно-педагогическому подходу к исследованию процессов речемыслительной деятельности при общем недоразвитии речи (далее ОНР) обращаются в своих работах Г. В. Чиркина, Е. Н. Российская, Т. Б. Филичева, Л. Ф. Спирина, А. В. Ястребова, О. С. Бессонова, Н. А. Никашина. Так, А. В. Ястребова и Л. Ф. Спирина [3] констатируют неготовность определенной части детей с ОНР к овладению письменной речью в результате неполноценности целого комплекса языковых и когнитивных операций, необходимых для формирования умений указанного типа. В попытке выявить причины подобной взаимосвязи основной акцент исследователи делают, прежде всего, на то, что контроль слухового восприятия у большинства таких учащихся оказывается ослабленным, а переработка речи окружающих в процессе ее восприятия недостаточно полноценной.

Содержание методики определялось в соответствии с тем, что она позволит нам выявить и оценить у учащихся начальных классов с ОНР ведущие психологические механизмы процессов декодирования языкового материала на различных структурных уровнях языковой системы. В связи с необходимостью комплексного исследования психолингвистических механизмов декодирования речи на различных структурных уровнях языковой системы в методику были включены три экспериментальные серии. Последовательность предъявления заданий трех серий методики младшим школьникам с ОНР обусловлена возрастающей сложностью речевого материала от слова к фразе и далее к тексту. Первая серия методики направлена на изучение особенностей смыслового восприятия речевого материала, представляющего собой слово [5, с. 4]. Вторая серия методики направлена на исследование особенностей смыслового восприятия речевого материала на уровне фразы, что предполагало декодирование логико-грамматических конструкций языка, отражающих пространственные и «квазипространственные» отношения [5, с. 5]. Третья серия методики ориентирована на изучение особенностей смыслового восприятия детьми с ОНР связного речевого высказывания – текста со скрытым смыслом. Основными параметрами оценки процессов декодирования выступили: степень понимания текста, характер вычленения скрытого смысла, эффективность использования вербальных опор, характер моделирования собственного рассказа [5, с. 6].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по данной теме, можно сделать вывод, что данная методика представляет комплексный подход к оценке механизмов декодирования языковых конструкций и позволяет характеризовать специфические операции на разных уровнях смысловой обработки.

* * *

1. Зимняя П.А. Психология слушания и говорения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1973.
2. Зимняя П.А. Лингвopsихология речевой деятельности. М: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
3. Спирина Л.Ф., Ястребова А.В. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ // Дефектология. 1988. №5.

4. Цветкова Л.С. Нейропсихология и афазия: новый подход. М: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
5. Шулекина Ю.А. Выявление и коррекция нарушений смыслового восприятия речевого высказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/ Шулекина Юлия Александровна. М., 2008.

Подсекция «Педагогические аспекты и проблемы обучения и воспитания младших школьников с ОВЗ»

СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСГРАФИЕЙ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО ЛОГОПУНКТА

*А. К. Виденина,
студентка 6475 группы,
Научный руководитель Е.В. Гаевая,
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Проблема дисграфии актуальна в связи с тем, что программа по русскому языку сложна для детей с нарушением письма. Учителя не учитывают особенности таких детей при оценивании письменных работ, оценивают их наравне с остальными учениками, вследствие этого дети получают много плохих оценок, из-за этого у учеников пропадает мотивация к занятиям, и это еще больше усугубляет ситуацию с успеваемостью.

Цель нашего исследования: доказать эффективность коррекционной работы по преодолению дисграфических ошибок. Мы предполагаем, что после проведения коррекционной работы, количество ошибок, допущенных на контрольном эксперименте, будет меньше, чем на констатирующем. Также мы предполагаем, что проведение занятий будет эффективнее, если будут учитываться ошибки, допущенные в письменных работах, и программа по русскому языку для третьих классов.

Для подтверждения гипотезы был запланирован и проведен трехчастный педагогический эксперимент. В первой части предполагалась диагностика по методике И. Н. Садовниковой “Экспресс-диагностика письменной речи младших школьников”. Констатирующий эксперимент показал, что самая часто встречающаяся ошибка во всех работах связана с пропуском букв, это специфическая ошибка, характерная для дисграфии на фоне нарушения языкового анализа и синтеза. Также учащиеся допускали смешение букв, схожих по написанию, и часто начинали новое предложение с маленькой буквы.

С целью коррекции ошибок, допущенных на первом этапе, была применена система логопедических занятий в едином игровом сюжете. Структура занятий включала игры и упражнения на каждый вид ошибки, с постепенным усложнением. Для проверки эффективности логопедических занятий была организована и проведена итоговая диагностика. Контрольный эксперимент показал, что количество ошибок в виде пропуска букв и смешения букв по оптическому сходству уменьшилось, но количество ошибок в виде написания начала предложения с маленькой буквы не изменилось.

* * *

1. Волкова Л.С. Логопедия: учебник для студентов дефектологических фак. пед. высш. учебн. заведений. М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2006. 703 с.
2. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1983.
3. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / под ред. Л. С. Волковой. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004.
4. Мазанова Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов. М.: Издательство ГНОМ и Д, 2006.
5. Мазанова Е.В. Логопедия. Дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза: Комплект тетрадей по коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими отклонения в развитии. Тетрадь № 1. 2006.
6. Мазанова Е.В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий с младшими школьниками. М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2006.
7. Мухина В.С. Возрастная психология. М.: Просвещение, 1998. С. 228.
8. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учебное пособие. М.: ВЛАДОС, 1997.
10. Хватцев М.Е. Логопедия: уч. для пед. институтов. М, 1937.

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

*Т. О. Кокина,
студентка 6475 группы
Научный руководитель Е.Т. Бугаева,
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Дисграфия как специфическое нарушение письменной речи является одной из наиболее распространенных форм речевой патологии у младших школьников (согласно данным Л. Г. Парамоновой, число детей с дисграфией в младших классах массовой школы достигает 30 %). Данный вид нарушений педагоги и родители часто путают с неграмотностью, что заставляет ребёнка чувствовать себя неуверенно и скованно на занятиях в школе. Дети испытывают напряжение при выполнении работ и боятся письменных ответов у доски. Безусловно, подобная неосведомлённость учителей и родителей приводит к ещё большей неуспеваемости дисграфика. Зачастую к расстройствам письменной речи ведут речевые патологии, диагностированные у ребёнка в дошкольном возрасте. В связи с этим необходимость изучения влияния речевых расстройств на процесс формирования письменной речи встаёт на первый план.

Целью проведенного исследования было изучение особенностей письменной речи у младших школьников с речевой патологией.

В период прохождения логопедической практики на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 30» г. Сыктывкара было проведено обследование письменной речи младших школьников. Методики обследования были составлены логопедом МОУ

«СОШ № 30» Н. Н. Кулиевой. Для проведения диагностики была отобрана экспериментальная группа младших школьников с речевой патологией в составе 9 человек.

Детям предлагалось выполнить четыре задания: 1) списывание предложения с письменного образца; 2) списывание предложения с печатного образца; 3) письмо под диктовку; 4) придумать и записать предложение к сюжетной картинке.

По результатам диагностики письма у младших школьников были выявлены дисграфические ошибки. Следует отметить, что наиболее часто у детей младшего школьного возраста с речевой патологией встречаются следующие виды специфических ошибок: ошибки, связанные с дисграфией, возникшей на почве нарушения звукового анализа и синтеза, и ошибки при акустической дисграфии.

Таким образом, следует отметить, что гипотеза, предполагаемая автором работы, подтвердилась путем диагностики письменной речи у младших школьников с речевой патологией. У всех детей были выявлены специфические дисграфические ошибки в той или иной степени выраженности. Поставленные цель и задачи исследования были выполнены в полной мере.

АЛЬТЕРНАТИВНАЯ И ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ (ДЕТИ С СИНДРОМОМ ДАУНА)

Я. И. Некрасова,

магистрант 422-НОз группы

Научный руководитель С.Н. Терентьева,

канд.пед.наук, доцент

ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорочкина»

Актуальность внедрения средств альтернативной коммуникации в работе с детьми с синдромом Дауна обусловлена в первую очередь важным социальным фактором: ребенок социализируется в обществе доступными для него средствами. Использование любых подходов в работе с ребенком оправданно, если при этом учитываются индивидуальные потребности и особенности, а также обеспечивается доступность выбранных средств [1].

В систему альтернативной и дополнительной коммуникации включена система жестов. Жесты при нарушенной коммуникации делают слово «видимым», помогают ребёнку лучше запоминать слова, при неразборчивой речи помогают донести смысл послания. Все жесты делятся на несколько групп [5]: 1) символические социальные жесты и движения (их ребёнок усваивает в процессе ситуативно-делового общения: *да, нет, иди сюда, здравствуй, до свиданья* и др.); 2) дополнительные социальные жесты – указательные; 3) группа жестов, являющихся имитацией простых предметных действий по мере формирования предметной деятельности (*кушать, варить, ехать, играть, спать, умываться* и др.); 4) жесты описательного характера (передают характерные черты и свойства, присущие определённому объекту: *зайчик, кошка, лошадь, собака, книга, самолёт, большой, маленький* и др.).

Также в системе альтернативной и дополнительной коммуникации используют систему символов. Системы графических символов применяются в коммуникативных вспомогательных устройствах. Первыми появились система блисс-символов, пиктографическая идеографическая коммуникация (PIC, пиктограммы) и картиночные символы комму-

никации (PCS) [2]. Общение с помощью символов может происходить через передачу картинки с изображением, через указание на неё рукой или пальцем, нажатием на соответствующую кнопку, указанием с помощью направления взгляда.

В альтернативной и дополнительной коммуникации широко используется глобальное чтение. Суть глобального чтения заключается в том, что ребёнок может научиться узнавать слова целиком, не вычлняя отдельных букв. При обучении глобальному чтению необходимо соблюдать постепенность и последовательность. Слова, предъявляемые ребёнку, должны обозначать известные ему предметы, явления, действия. Обучение глобальному чтению развивает импрессивную речь и мышление ребёнка до овладения произношением. Для формирования глобального чтения необходимо провести подготовительную работу: разнообразные игры и упражнения на развитие зрительного восприятия, внимания, зрительной памяти, понимания обращённой речи, выполнения простых инструкций, умения подбирать парные предметы и картинки, умения соотносить предмет и его изображение.

Не менее эффективной в альтернативной коммуникации является система коммуникации при помощи карточек PECS. PECS – система, позволяющая ребёнку с нарушенной коммуникацией общаться при помощи карточек при наличии у него собственного желания что-то получить или сделать [3].

Следует отметить программу «Макатон» как метод альтернативной и вспомогательной коммуникации. «Макатон» – это языковая программа, в которой сочетается звучащая речь, жесты и символы. Цель этой программы – дать возможность общения людям с физическими и интеллектуальными нарушениями. Главное отличие «Макатона» от других программ альтернативной коммуникации – это использование разных каналов передачи и восприятия информации, когда одному понятию соответствуют сразу жест и символ [4].

Использование жестового языка в процессе обучения детей с синдромом Дауна не мешает развитию устной речи. Напротив, жестикуляция стимулирует речевые зоны мозга, что способствует развитию артикуляционного аппарата ребенка. Как результат, появление одной из форм коммуникации в жизни ребенка с синдромом Дауна приводит к социальному развитию и сокращает проявления поведенческих нарушений.

Таким образом, альтернативная и дополнительная коммуникация может использоваться как полная альтернатива вербальной речи или как дополнение к ней. Из нескольких существующих систем альтернативной коммуникации выбор необходимо делать, учитывая особенности и возможности каждого конкретного человека.

* * *

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация: сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями»/ сост. О.Н. Тверская, М.А. Щепелина; вып. ред. А.Г. Гилева; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. Пермь. 2018. 160 с.

2. Течнер, Стивен фон. Введение в альтернативную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также расстройствами аутистического спектра. М.: Теревинф, 2014. 432 с.

3. Матвеева О.В. Альтернативная коммуникация (из практики работы) // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2015. № 7. С. 42–47.

4. Неволina Л.А. Альтернативная коммуникация при работе с детьми с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в условиях перехода на ФГОС ОВЗ: выпускная квалификационная работа. Пермь, 2016. URL: <http://vkr.pspu.ru/uploads/7579/vkr.pdf> .

5. Штягинова Е.А. Альтернативная коммуникация. Методический сборник. Новосибирск: Городская общественная организация инвалидов «Общество ДАУН СИНДРОМ», 2012. 11 с.

ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*А. М. Рочева,
студентка 6475 группы
Научный руководитель Е.Т. Бугаева,
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

В младшем школьном возрасте наблюдается активное развитие речи ребенка, и встает проблема соответствия развитости речевых функций у детей с требованиями, предъявляемыми школой, из чего следует необходимость изучения особенностей письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Письменная речь имеет большое значение для умственного развития ребёнка, но овладение ею представляет и некоторые трудности. Расстройства речи и письма оказывают отрицательное влияние на весь процесс обучения в школе, на школьную адаптацию детей, на формирование личности и характер всего психологического развития ребенка. Таким образом, цель нашего исследования – выявить проявления особенностей письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Исследование проводилось на базе МОУ «СОШ № 30» города Сыктывкара. В эксперименте принимали участие 9 человек, учащиеся 2 класса.

При разработке диагностических заданий, мы опирались на рекомендации, представленные в методиках Р. И. Лалаевой и Л. В. Бенедиктовой, И. Н. Садовниковой, а также Т. А. Фотековой и Т. В. Ахутиной.

Для реализации задач мы провели педагогический эксперимент, который заключался в том, чтобы продиагностировать состояние письменной речи обучающихся. Сама диагностика состояла из 2-х заданий, первым из которых было списывание с доски: с письменного образца (6 слов, в т. ч. предлог) и с печатного образца (6 слов, в т. ч. малоизвестное слово). Вторым заданием было письмо под диктовку.

Таким образом, проведя исследование, мы выяснили, что у шестерых детей встречаются разные виды дисграфии. Это дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, артикуляторно-акустическая и акустическая дисграфия.

У трех детей были выявлены смешанные виды дисграфии. У двух человек – артикуляторно-акустическая дисграфия и дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза; у одного ребенка – оптическая дисграфия, артикуляторно-акустическая дисграфия и дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Таким образом, своевременное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае, отграничение дисграфий от ошибок письма иного характера чрезвычайно важно для построения логопедической работы с детьми.

* * *

1. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов н/Д: Феникс, СПб: Союз, 2004. 224 с.

2. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. М.: АРКТИ, 2005. 400 с.

ОСОБЕННОСТИ СОСТОЯНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛЕКСИЕЙ

*М. Е. Туркина,
студентка 6475 группы
Научный руководитель Е.Т. Бугаева,
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Чтение, посредством которого дети получают большую часть информации, играет огромную роль в процессе усвоения знаний. Программа обучения, которая должна быть усвоена через чтение, усложнена и насыщена разнообразным материалом.

Целью работы является изучение особенностей состояния устной речи у младших школьников с дислексией.

Гипотезой исследования является то, что у младших школьников с дислексией имеются особенности в развитии устной речи: недостаточно сформированы фонематическое восприятие, нарушение звуко-слоговой структуры слова, малый словарный запас, слабые навыки словообразования, недостаточно развита связанная речь, а также страдает лексико-грамматический строй речи и звукопроизношение.

Для подтверждения гипотезы была проведена опытно-экспериментальная работа по выявлению особенностей устной речи у младших школьников с дислексией в период логопедической практики на базе МОУ «СОШ № 30» г. Сыктывкара.

Структура опытно-экспериментальной работы включала в себя пять блоков исследования нарушений чтения у младших школьников.

Результаты опытно-экспериментальной работы позволили выявить специфические особенности речи у младших школьников с дислексией.

* * *

1. Лалаева Р.И. Нарушения процесса овладения чтением у школьников. М., 1983.
2. Лалаева Р.И. Устранение нарушений чтения у учащихся вспомогательной школы. М., 1978.
3. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб., 2001.
4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: МиМ, 1997.
5. Хватцев М.Е. Логопедия. М., 2016.
6. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М., 1968.
7. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. СПб., 1999, 2002.

Подсекция «Педагогические аспекты и проблемы обучения и воспитания в общеобразовательных организациях обучающихся с ОВЗ»

ПРОБЛЕМЫ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КОМИ

*Е. А. Данилова,
магистрант 412-ИОз группы
Научный руководитель С.Д. Сажина,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Анализ нормативно-правовых документов Республики Коми (далее РК) показал, что существует ряд приказов и постановлений в области предоставления образования обучающимся с особыми образовательными потребностями, регламентирующих отдельные аспекты деятельности в области инклюзии:

– Постановление Правительства РК от 16.12.2013 № 500 «Об утверждении порядка регламентации и оформления отношений государственной и муниципальной образовательной организации, и родителей (законных представителей) обучающихся, нуждающихся в длительном лечении, а также детей-инвалидов в части организации обучения по основным общеобразовательным программам на дому или в образовательных организациях», определяющее порядок и условия образования; предоставление специальных учебников, пособий, услуг сурдопереводчиков и тифлосурдопереводчиков; оказание методической и консультативной помощи; условия промежуточной и итоговой аттестации при обучении на дому [2];

– комплексный план по вопросам организации инклюзивного дошкольного, общего и профессионального образования и создания условий для получения образования детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья на 2018-2020 годы, где указан ряд мероприятий по развитию инклюзии в Республике Коми, таких как мониторинг специальных условий для получения образования детьми с ОВЗ, проведение курсов повышения квалификации, проведение проверок, осуществление комплексной помощи детям с расстройством аутистического спектра, разработка информационных материалов [1] и другие документы.

При наличии нескольких разрозненных нормативно-правовых документов по инклюзивному образованию в Республике Коми отсутствует единый документ, который будет концептуально и системно направлять деятельность сферы образования в русло качественного и эффективного его предоставления. Необходима синхронизация и систематизация всего нормативно-правового обеспечения в единый комплексный документ по образованию лиц с особыми образовательными потребностями.

* * *

1. Комплексный план по вопросам организации инклюзивного дошкольного, общего и профессионального образования и создания условий для получения образования детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья на 2018-2020 годы [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/446195339> (дата обращения: 26.03.2019)

2. Постановление Правительства Республики Коми от 16.12.2013 № 500 «Об утверждении порядка регламентации и оформления отношений государственной и муниципальной образова-

тельной организации, и родителей (законных представителей) обучающихся, нуждающихся в длительном лечении, а также детей-инвалидов в части организации обучения по основным общеобразовательным программам на дому или в образовательных организациях» [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/453131123> (дата обращения: 26.03.2019)

К ВОПРОСУ О НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ БАЗЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Е. А. Попова,**
магистрант 412-ИОз группа
Научный руководитель Л.К. Гаврилина,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорочкина»*

Реализация права на образование лиц с ОВЗ и инвалидов – один из значимых аспектов государственной политики в сфере образования. Основным Федеральным законом, определяющим принципы государственной политики в области образования, является Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» [1].

Федеральное законодательство в области инклюзивного образования сформировано полностью, в субъектах – формируется. Задача поддержки инклюзивного образования возложена на региональный и муниципальный уровни. В части 5 статьи 79 Закона «Об образовании в Российской Федерации» указано, что адаптированные образовательные программы создаются органами государственной власти субъектов Российской Федерации, это привело к сокращению государственного финансирования инклюзивного образования. Финансовую нагрузку несут региональные и местные бюджеты, общественные организации, родители [2], [3].

Данный факт указывает на замедленное создание современной образовательной среды для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью на всех уровнях образования и требует дополнительного внимания.

* * *

1. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 23.03.2019)

2. «План мероприятий по созданию специальных условий получения общего и дополнительного образования обучающихся с инвалидностью и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на 2018 - 2020 годы» (утв. Минпросвещения России 19.06.2018). [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_316948/ (дата обращения: 23.03.2019)

3. Приказ Министерства образования и молодежной политики Республики Коми от 16 августа 2016г. № 254 «Об утверждении комплексного плана по вопросам организации инклюзивного дошкольного, общего и профессионального образования и создания условий для получения образования детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья на 2016-2017 годы». [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/446195339> (дата обращения: 23.03.2019)

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

М. Н. Коснырева,

магистрант 412-ИОз группы

Е. В. Семенюк,

магистрант 412-ИОз группы

г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО «СГУ

им. Питирима Сорокина»

В настоящее время образование детей с ограниченными возможностями здоровья – одна из актуальных и дискуссионных проблем современного образования. Препятствиями к получению детьми качественного образования являются многочисленные ограничения, так или иначе связанные с социальным неравенством инвалидов. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Тем самым таким детям будут создаваться более благоприятные условия для их социальной адаптации. Изменение представлений современного общества о правах и возможностях ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и ребенка-инвалида на получение образования и возможности его дальнейшей социализации согласно его возможностям и потребностям обусловило важнейшие инициативы и новые ориентиры в образовательной политике Российской Федерации. Это связано, в первую очередь, с тем, что число детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов неуклонно растет. Кроме роста числа почти всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья отмечается и тенденция качественного изменения структуры дефекта, комплексного характера нарушений у каждого отдельного ребенка.

Для преодоления этих трудностей общеобразовательная школа уже сейчас должна сделать следующее: обеспечить нормативно-правовую базу процесса инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в системе общего образования; обеспечить образовательный процесс профессионально подготовленными педагогами общего образования и специалистами сопровождения, способными реализовать инклюзивный подход; создать «безбарьерную» образовательную и социальную среду инклюзивного образования, ориентированного на принципы принятия и взаимопомощи.

Инклюзивная школа – это школа равных возможностей. В инклюзивных школах все дети, а не только с инвалидностью обеспечиваются поддержкой, которая позволяет им добиваться успехов, ощущать безопасность, ценность совместного пребывания в коллективе. Для более полноценной и грамотной реализации инклюзивного обучения детей с ОВЗ и детей-инвалидов необходимо разработать следующие содержательные и организационные подходы, способы и формы и опираться на них: – индивидуальный учебный план и индивидуальную образовательную программу учащегося – ребенка с ОВЗ по развитию академических знаний и жизненных компетенций; – психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в процессе обучения и социализации; – психолого-педагогический консилиум образовательного учреждения как базовое звено системы психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ и ребенка-инвалида; – индивидуальную психолого-педагогическую карту развития ребенка с ОВЗ; – портфолио учащегося – ребенка с ОВЗ; – компетентность учителя в области общего образования с элементами специального образования, в области социальной адаптации и реабилитации; – повыше-

ние квалификации учителей общеобразовательного учреждения в области инклюзивного обучения, специальной (коррекционной) педагогики и психологии; – рабочие программы освоения предметов образовательной программы в условиях инклюзивного обучения детей с ОВЗ в соответствии с образовательными стандартами; – тьюторское сопровождение ребенка с ОВЗ в процессе обучения; – адаптивная образовательная среда – доступность классов и других помещений учреждения (устранение барьеров, обеспечение дружелюбности среды учреждения) в рамках проекта «Доступная среда»; – сплочение ученического коллектива, развитие навыков сотрудничества, взаимодействия и взаимопомощи; – ориентация воспитательной системы учреждения на формирование и развитие толерантного восприятия и отношений всех участников образовательного процесса, включая и родителей детей, с нормальным развитием. Таким образом, создание системы инклюзивного образования в системе дошкольного и школьного общего образования является первоочередной задачей как науки, так и практики.

* * *

1. Инклюзивное образование / сост. М.Р. Битянова. М.: Классное руководство и воспитание школьников, 2015. С.11-18.

2. Гусева С.В. Противоречия, ограничения и риски инклюзивного образования детей с ОВЗ // URL: <http://valeocentre.blogspot.ru/p/blog-page.html>

3. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Коррекционная педагогика. 2010. № 4. С. 8-16.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ОБЩЕСТВО

***Е. Ю. Терентьева,**
магистрант 412-ИОз группы
Научный руководитель С.А. Шабалина,
канд.пед.наук
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

В условиях современного общества острое социально-экономическое значение имеет проблема трудоустройства лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). В связи с этим особый интерес для образовательных организаций представляет профессиональная ориентация студентов с ОВЗ, поскольку перед ними закономерно стоит вопрос выбора своего жизненного пути.

«Получение студентами с ограниченными возможностями здоровья профессионального образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Готовность к профессиональному самоопределению у студентов с ОВЗ находится на низком уровне» [2, с. 127–130]. Связано это с их индивидуальными и психофизиологическими особенностями развития. Поэтому профориентационная работа со студентами с ОВЗ должна проводиться с учетом их индивидуальных особенностей.

«В процессе решения проблемы сознательного выбора профессии лицами с ОВЗ

следует иметь в виду необходимость разработки комплексного подхода к профориентационной работе, одним из важнейших аспектов которого является подбор и модификация методического сопровождения с учетом индивидуальных особенностей здоровья» [1, с. 31]. Не менее важна для решения вопроса о профессиональном будущем каждого студента диагностика способностей, личностных особенностей, интересов и склонностей, которые зависят как от условий воспитания и обучения, так и от природных задатков. Подбор методического сопровождения с учетом индивидуальности студентов с ОВЗ позволяет дать более точную оценку его актуального состояния, благодаря чему с ним должна строиться дальнейшая индивидуальная и/или групповая работа.

Особенности профессиональной ориентации студентов с ОВЗ обусловлены следующими факторами: позиция родителей (законных представителей) учащегося с ОВЗ; учет педагогом состояния здоровья ребенка с ОВЗ, соотнесение этих данных с требованиями профессии; знание студента с ОВЗ своих личностных особенностей, возможностей и способностей; информированность о профессиональной деятельности для дальнейшего выбора той профессии, которая соответствует индивидуальным способностям; поддержка со стороны педагогов.

«В случае правильного выбора выпускником с ОВЗ профессии выигрывает не только общество, но и личность, испытывающая удовлетворение и получающая возможности для самореализации» [3, с. 87]. Работа по профориентации направлена на поиск выпускником с ОВЗ своего места в жизни, осознание им собственных способностей и возможностей. Безусловно, выбор профессии остаётся за студентами с ОВЗ, педагоги должны способствовать тому, чтобы этот выбор был сделан осознанно.

* * *

1. Волкова А.Р. Некоторые вопросы профессиональной ориентации лиц с ОВЗ // Профессиональная ориентация. 2017. № 2. С. 30-32.

2. Едиханова Г.Г. Профессиональное самоопределение как условие успешной реабилитации обучающихся с ОВЗ // Образование и воспитание. 2016. № 5. С. 127-130.

3. Славгородская М.В. Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение учащихся с ОВЗ - приоритетное направление деятельности специального образовательного учреждения // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 3(23). С.84-87.

НАСТАВНИЧЕСТВО В ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВВЕДЕНИЕ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОФЕССИЮ

***А. Н. Выборова,**
студентка 412-УОз
Научный руководитель С.Д. Сажина,
канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Одной из актуальных проблем в образовании России на сегодняшний момент является создание определенных условий, благодаря которым молодой педагог мог полноценно самореализоваться и успешно социализироваться. Система образования нуждается в ответственном и компетентном педагоге, действующем в соответствии с государственной политикой и принципами психолого-педагогической науки.

В 70-80-е гг. XX века наставничество изучалось в рамках адаптации молодых специалистов на производстве. В начале 90-х годов произошла смена профессиональных приоритетов, произошел переход к рыночным отношениям, изменились ценности и жизненные приоритеты. Тем самым наставничество как введение молодых специалистов в профессию перестало быть актуальным и прекратило свое существование. В результате сейчас система образования «стареет», поэтому необходим приток «свежих сил» - молодых, активных и компетентных педагогов. И от того, насколько хорошо они сумеют адаптироваться к своей профессиональной деятельности и условиям жизни, зависит будущее нашей страны. [3]. В связи с этим появилась необходимость в восстановлении наставничества.

Наставничество – одна из наиболее эффективных форм профессиональной адаптации, способствующая повышению профессиональной компетентности и закреплению педагогических кадров. [2].

Вступление в новую деятельность для молодого педагога сопровождается высокой эмоциональной нагрузкой, также им не хватает педагогического опыта, несмотря на то, что знаний, полученных в ВУЗе достаточно. Создание гибкой и подвижной системы наставничества, в которой будет отражена необходимость молодого педагога получить поддержку от опытного педагога-наставника, готового оказать ему практическую и теоретическую помощь на рабочем месте и повысить его профессиональную деятельность, может решить эту проблему.

За рубежом, в отличие от России, методу наставничества и способу адаптации молодых педагогов уделяется большое внимание. С точки зрения современной европейской теории образования, наставник – человек, обладающий определенным опытом и знаниями, высоким уровнем коммуникации, стремящийся помочь своему подопечному приобрести опыт, необходимый и достаточный для овладения профессией [1].

Несмотря на то, что наставничество как одна из форм деятельности с молодыми педагогами в России существует давно, в организациях высшего образования ее нет, тем не менее руководство образовательных организаций нуждается в методической литературе, в которой бы содержался материал о том, как необходимо правильно организовывать наставничество в организациях высшего образования.

Задача высшего образования в России заключается в подготовке высококвалифицированных педагогов, которые будут двигать науку, передавать знания и умения следующим поколениям. В настоящее время суть обучения в высших учебных заведениях свелась только к передаче знаний и развитию умений эти знания применять на практике, то есть только к образовательному процессу, что не совсем правильно, так как помимо полученных теоретических знаний, обучающийся, на момент вступления в профессиональную деятельность должен быть сформированным специалистом.

Стоит отметить, что процесс наставничества невозможен без обратной связи. Педагог-наставник воздействует на молодого педагога, а тот, в свою очередь, поступками, личностными преобразованиями дает наставнику обратную связь, помогая корректировать процесс наставничества.

Подводя итог, можно сделать вывод, что наставничество необходимо в организациях высшего образования молодым специалистам. Ведь можно отучиться в вузе, получить высшее образование и диплом, но стать профессионалом, квалифицированным специалистом, воспитать и вырастить последующие поколения без принятия и передачи культурно-исторического наследия и опыта невозможно.

1. Льюис Г. Менеджер-наставник. М.: Баланс-клуб, 2002. 192 с.
2. Козлова Е.Г. Организация разных форм наставничества в образовательном учреждении // Сборник методических разработок и педагогических идей. 2018. № 5. URL: https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/organizatciya_raznih_form_nastavnichestva_v_obrazovat_064246.html (дата обращения: 28.03.2019).
3. Астахова В.И. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций: монография / под ред. В.И. Астаховой. Харьков: изд-во НУЛ, 2010. 408 с.

УПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СО СТУДЕНТАМИ В ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. К. Туркина
студентка 412-УОз
Научный руководитель О.В. Уваровская,
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» воспитание определяется как целенаправленная деятельность, осуществляемая в системе образования, ориентированная на создание условий для развития духовности обучающихся на основе общечеловеческих и отечественных ценностей; оказание помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении; создание условий для самореализации личности [1]. Согласно Концепции модернизации отечественного образования, воспитание, как первостепенный приоритет, должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития. Отсюда вытекает необходимость системной постановки воспитательной работы в ВУЗе и её управления. Внедряя современные ФГОС, а именно развитие социокультурной среды образовательного учреждения, требуется разработка инновационных методов, форм и технологий воспитательной деятельности со студентами.

Воспитательная работа в высшем учебном заведении — это целенаправленный управляемый процесс формирования у обучающихся общекультурных компетенций, включающий различные подразделения высшего учебного заведения, имеющий такие формы работы как: учебная и внеучебная деятельность, самоуправление, волонтерство, творческие, спортивные, научные мероприятия. Управление воспитательной работой со студентами в ВУЗе предполагает реализацию нескольких функций: планирования, организации, мотивации и контроля участников образовательного процесса. Планирование включает в себя определение цели работы организации, инструментов и наиболее эффективные методы для достижения этих целей. Организация как функция управления формирует структуру организации как системы. Здесь создаются условия для достижения целей процесса воспитания. Мотивация — это процесс побуждения других людей к рабочему процессу для достижения поставленных целей образовательного процесса. Контроль предполагает оценку и анализ эффективности результатов работы педагогов. Участниками воспитательной работы в образовательной организации являются админи-

страция, педагоги, обучающиеся, родители, общественность, объединенные в воспитательный коллектив [2].

Основными задачами управления воспитательной работой с обучающимися являются совершенствование, модернизация и оптимизация учебной и внеучебной деятельности, организации досуга студентов с помощью внедрения новых воспитательных технологий и средств воспитания, координация и контроль работы структурных подразделений в организации, разработка нормативных документов, регламентирующих организацию и управление воспитательной работы.

Проблема воспитания студенческой молодежи является одной из наиболее актуальных социальных проблем в современном мире. Отсутствие должного внимания к ней создает ситуацию, угрожающую существованию современного российского государства и воспитанного общества.

Необходимость комплексной разработки данной проблемы обуславливается наличием ряда противоречий: между повышенными требованиями к реализации воспитательной работы в ВУЗе и неготовностью и недостаточным уровнем развития профессиональных компетенций у преподавателей в вузе к воспитательной деятельности, между формированием активной жизненной позиции студентов к жизнедеятельности вуза и слабой мотивационностью студентов в участии в социально-значимой общественной деятельности.

Исходя из всего вышеперечисленного, можно сделать вывод, что проблема заключается в том, каким образом организовать процесс управления воспитательной работой в вузе, чтобы сформировать гармонично развитую личность, способную свободно адаптироваться в конкретной социальной среде.

1. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 24.04.2020) «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 05.03.2019)
2. Торсян А. К. Управление воспитанием в образовательном учреждении. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2020. №8 (298). С. 249-250.

Научное издание

ПЕРСПЕКТИВЫ И РЕАЛИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Региональная научно-практическая
студенческая конференция**

Сборник материалов

Ответственный редактор
Терентьева Светлана Николаевна

Выполнено с использованием программы Microsoft Office Word

Системные требования:

ПК не ниже Pentium III; 256 Мб RAM; не менее 1,5 Гб на винчестере;
Windows XP с пакетом обновления 2 (SP2);
Microsoft Office 2003 и выше; видеокарта с памятью не менее 32 Мб;
экран с разрешением не менее 1024 × 768 точек;
4-скоростной дисковод (CD-ROM) и выше; мышь.

Редактор Г.И. Глебо
Техническое редактирование Е.Н. Шергиной
Выпускающий редактор Л.Н. Руденко

4,5 Мб. 1 компакт-диск, пластиковый бокс, вкладыш.
Подписано к использованию 17.12.2019 г. Заказ № 180. Тираж 100 экз.
Издательский центр СГУ им. Питирима Сорокина
167023. Сыктывкар, ул. Морозова, 25
Тел. (8212) 390-372, 390-373.

E-mail: ipo@syktsu.ru
<http://www.syktsu.ru/>