

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



СЫКТЫВКАРСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ПИТИРИМА СОРОКИНА
ОПОРНЫЙ ВУЗ РЕГИОНА



ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Всероссийская научно-практическая конференция

23 ноября 2018 года, г. Сыктывкар

Сборник материалов

Текстовое научное электронное издание на компакт-диске

Сыктывкар
Издательство СГУ им. Питирима Сорокина
2018

© ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина», 2018

© Оформление. Издательство СГУ им. Питирима Сорокина, 2018

УДК 37:001.895(082)

ББК Ч404.3я431

И66

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»*

Редколлегия:

Терентьева С.Н., канд. пед. наук, доцент, директор института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина» (отв. редактор)

Колосова С.Л., доктор психол. наук, профессор, заведующий кафедрой общей и педагогической психологии ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»

Егорова Е.Л., канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного образования ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»

Сажина С.Д., канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой общей и специальной педагогики ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»

Аверин А.В., канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологии ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»

Иновационные процессы развития образования: опыт и перспективы

И66 [Электронный ресурс] : Всероссийская научно-практическая конференция, Сыктывкар, 23 ноября 2018 года: сборник тезисов : 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. (3,0 Мб). – Сыктывкар: Изд-во СГУ им. Питирима Сорокина, 2018. – 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 материалы выступлений участников научно-практической конференции: ученых, научных сотрудников, преподавателей и методистов вузов, ссузов, руководителей государственных и муниципальных образовательных учреждений и педагогов, реализующих инклюзивное образование; магистров из Сыктывкара, Сочи, Москвы, а также Бишкека (Кыргызстан).

В представленных материалах рассматривается широкий круг вопросов организации образовательной деятельности и обеспечения качества образовательных услуг в образовательных организациях всех уровней образования. Содержание статей связано с проектированием педагогического процесса и реализацией ФГОС всех уровней образования. Материалы сборника могут быть рекомендованы в качестве методических рекомендаций студентам, аспирантам, преподавателям, учителям, логопедам, воспитателям, психологам, ведущим научно-исследовательскую, научно-методическую работу по проблемам образования.

УДК 37:001.895(082)

ББК Ч404.3я431

Статьи публикуются в авторской редакции, авторы несут ответственность за научно-теоретический уровень публикуемого материала.

Содержание

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ Н.В. ЯКИМОВОЙ.....	9
ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ.....	12
<i>Китайгородская Г.В.</i> МЕХАНИЗМЫ ВВЕДЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РОСТА В ЦЕЛЯХ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ РЕСПУБЛИКИ КОМИ.....	12
<i>Новикова И.Д. Савенко Н.А.</i> ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОЕ УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	15
<i>Сонова М.Н.</i> НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	19
<i>Колосова С.Л.</i> ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ.....	22
<i>Попов Н.И.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ КОРРЕЛЯЦИОННОГО АНАЛИЗА В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ.....	25
<i>Мальцева В.А.</i> «ШКОЛА ДИАЛОГА»: КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ.....	26
<i>Уваровская О.В.</i> МЕТОДИЧЕСКИЙ МОСТ КАК ФОРМА ПЕРЕДАЧИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА.....	30
ПРОЦЕССЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	33
<i>Акулова Л.И.</i> НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ.....	33
<i>Антонова М.Н.</i> ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ В КОМИ РЕСПУБЛИКАНСКОМ ЛИЦЕЕ-ИНТЕРНАТЕ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ИЗ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ.....	35
<i>Бадюкина Е.А., Некрасова Г.А.</i> НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ЭКОНОМИКИ И УПРАВЛЕНИЯ С ОРИЕНТАЦИЕЙ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ.....	39
<i>Васильев П.В.</i> ПРОБЛЕМА УЧИТЕЛЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ НАЧАЛА ХХ В.	42
<i>Губарь Л.Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ.....	44
<i>Докучаева Р.М.</i> МЫСЛИТЕЛЬНЫЕ ОПЕРАЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ.....	46
<i>Ермакова Н.В., Поберезкая В.Ф.</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА.....	50
<i>Завьялова Л.А.</i> ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	52
<i>Канева А.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТОРСКИХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ.....	55
<i>Кирпичёва О.А.</i> ПРОБЛЕМЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИКИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ.....	58

Королева Т.П. РАЗВИТИЕ ТЕКСТОВЫХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО РОДНОГО ЯЗЫКА	60
Коснырева О.А. ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	65
Куряткова Е.В. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ).....	68
Мальцева В.А., Мальцева Т.С. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОПЕРЕЖАЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ ПО РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ	71
Мезенцева С.И., Сибиркина Е.Н. ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОО И СЕМЬИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	75
Нагайцева М.П. ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ – СРЕДСТВО ОЦЕНКИ И САМООЦЕНКИ ЗНАНИЙ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ	78
Ненева Е.М. ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «КОНСТРУИРОВАНИЕ И РОБОТОТЕХНИКА» В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	80
Нестерова О.И., Терентьева С.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	82
Овчаренко Н.П. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	84
Овчаренко Н.П. ПОВЫШЕНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ТВОРЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	87
Паршукова Т.Б., Терентьева С.Н. ПРОЕКТНАЯ РАБОТА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	89
Седельникова М.А., Сибиркина Е.Н. ПОКАЗАТЕЛИ РАЗВИТИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В СЮЖЕТНОМ РИСУНКЕ	91
Соловьева О.В., Поберезкая В.Ф. ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	95
Старцева О.А. ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ	98
Толстоусова А.В. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАЧ.....	101
Ушакова В.О., Егорова Е.Л. К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	104
Хозяинова Т.А. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПРИ РАБОТЕ С ВРЕМЕННЫМ ДЕТСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ.....	106
Яковлева Е.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА	109

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ	112
Шабалина С.А. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	112
Морокова Т.О., Егорова Е.Л. ОРГАНИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПЛАТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	116
Пелевина Н.С., Егорова Е.Л. ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	119
Морохина А.А. КОМАНДНОЕ СТРОИТЕЛЬСТВО КАК УСЛОВИЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ	121
Шевелева Л.В. УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМАНДА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	125
Станкевич М.С., Сажина С.Д. РОЛЬ НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ РАЗЛИЧНЫХ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАВОВЫХ ФОРМ В ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	128
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	132
Аверин А.В., Карманова Ю.В. К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ПРОЯВЛЕНИЙ АГРЕССИВНОСТИ И ВРАЖДЕБНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТАХ.....	132
Усманова Е.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ «ГРУППЫ РИСКА».....	134
Майорова Т.Е. К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	136
Ветошева В.И. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	140
Завалина В.И. ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	142
Морозова О.П. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ	145
Пигулина Е.А., Майорова Т.Е. ПРОФИЛАКТИКА ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	148
Моторина А.А., Майорова Т.Е. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	151
Копченова Ю.С. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ КРУГЛОСУТОЧНОГО ПРЕБЫВАНИЯ.....	154
Савельева Е.Г. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА М. МОНТЕССОРИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	158

<i>Матюнина Н.Ю.</i> К ВОПРОСУ О ДИАГНОСТИКЕ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКА.....	162
<i>Зиновьева С.В.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ КАК ОДНА ИЗ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	165
<i>Бахина О.С., Майорова Т.Е.</i> ШКОЛЬНЫЕ КОНФЛИКТЫ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ	168
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	171
<i>Сажина С.Д., Данилова Е.А.</i> ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕЗРЯЧИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ПРОЦЕСС ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ.....	171
<i>Кравец Е.Б., Оболдина Н.С.</i> НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОКАЗАНИЯ РАННЕЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОВЗ И ИХ СЕМЬЯМ НА БАЗЕ СЫКТЫВКАРСКОГО ДОМА РЕБЕНКА.....	174
<i>Булышева Е.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ СЕНСОРНОЙ КОМНАТЫ В АБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	177
<i>Баранова В.О.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКОТЕРАПИИ В РАСШИРЕНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОМА РЕБЕНКА.....	180
<i>Станкевич М.С.</i> КЛИНИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ И КОРРЕКЦИИ	183
<i>Масальцева Е.Н., Кипрушева Х.А.</i> ПРОБЛЕМЫ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	186
<i>Самойленко Г.С., Шабалина С.А.</i> ИНКЛЮЗИЯ – СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ВОПРОСУ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ	189
<i>Некрасова Я.И.</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССОВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	192
<i>Каракчиева Т.В.</i> ТЕХНОЛОГИЯ М. МОНТЕССОРИ В АБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОМА РЕБЕНКА.....	194
<i>Кирилюк Е.В., Сибиркина Е.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	197
<i>Леонова И.В., Сибиркина Е.Н.</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ДЛЯ РЕБЁНКА С СИНДРОМОМ ДАУНА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОО	199
<i>Захарова С.И., Сибиркина Е.Н.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОО, РЕАЛИЗУЮЩИХ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	203
<i>Сайкина М.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ	206
<i>Рогачевская О.В., Распутина А.А., Репина Е.Н., Зеленкин Н.П.</i> ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛАХ В КОНТЕКСТЕ ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	209

Корепина Н.А. СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА.....	212
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КОМИ.....	216
Прокуратова Е.В. ЛИТЕРАТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ КОМИ КРЕСТЬЯНСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ XVIII–XX ВЕКОВ В ИЗУЧЕНИИ КНИЖНЫХ ТРАДИЦИЙ РЕГИОНА	216
Терентьева С.Н. РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В УЧЕБНИКЕ ПО КОМИ ЯЗЫКУ ДЛЯ 1 КЛАССА (авт. Е.Н. ВЯЗОВА, А.В. СИЗОВА, С.Н. ТЕРЕНТЬЕВА)	220
Токарева Н.Н. РЕАЛИЗАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЦЕССЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	223
Поляков Е.В. ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В УЧЕБНОМ ПОСОБИИ «КРАЙ, В КОТОРОМ Я ЖИВУ»	226
Витязева О.В., Ходаковский С.С. ИНТЕРАКТИВНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ КОМИ ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО	229
Буртылев В.В., Поберезкая В.Ф. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРТИЗЫ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ПРОЕКТА – ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА «ВИРТУАЛЬНЫЙ ШКОЛЬНЫЙ ЭТНОГРАФИЧЕСКИЙ МУЗЕЙ».....	233
Канева Я.А., Поберезкая В.Ф. ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РОСПИСЕЙ РЕСПУБЛИКИ КОМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	235
Арпа Г.А. РЕАЛИЗАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ТЕХНОЛОГИЯ»	239
Андони Е.В., Сибиркина Е.Н. ОЗНАКОМЛЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРОДНЫМ ИСКУССТВОМ НА ЭКСКУРСИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ.....	241
Малафеева Т.В. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ УЧИТЕЛЯМ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	244
Елфимова С.А., Потехина Л.Г. РЕАЛИЗАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ИНТЕГРАЦИЮ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ УЧЕБНОГО ПЛАНА НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	247
Чупрова Н.М., Терентьева С.Н. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ.....	251
Кабатова Ж.В. ЭТНОЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РЕСПУБЛИКЕ КОМИ.....	253
Юркина Н.С., Поберезкая В.Ф. ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КОМИ.....	257
ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	260
Вокуева Н.А. МУЛЬТФИЛЬМ – МОЩНОЕ СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ.....	260
Горчакова М.П., Кумджи М.В. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТА	261

Елфимов А.А. НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОМИ РЕСПУБЛИКАНСКОГО ЛИЦЕЯ-ИНТЕРНАТА ДЛЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ИЗ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ.....	264
Есева О.В., Мальцева В.А. ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ..	268
Коровина Е.В., Поберезкая В.Ф. ВОСПИТАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ИДЕАЛА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ.....	272
Крючкова Е.Ю. ОРГАНИЗАЦИЯ ЕДИНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	275
Лисовская Л.И. КЛАССНЫЙ ЧАС КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ ПЕДАГОГА	278
Потанова Т.А. МОДЕЛЬ «СИСТЕМНЫЙ ОПЕРАТОР» КАК УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	280
Фомина Е.Г., Вирясова М.В. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ «ТРОПИНКА К ШКОЛЕ» В ЦЕЛЯХ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ БУДУЩИХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ	283
Штанько Р.Г., Китайгородская Г.В. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ШКОЛЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРНЫХ АВТОРСКИХ СКАЗОК	288

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО И.О. МИНИСТРА ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ РЕСПУБЛИКИ КОМИ ЯКИМОВОЙ НАТАЛЬИ ВЛАДИМИРОВНЫ

Уважаемые коллеги и участники конференции!

От имени Министерства образования, науки и молодежной политики Республики Коми и себя лично приветствую участников и гостей Всероссийской научно-практической конференции «Инновационные процессы развития образования: опыт и перспективы»!

Термин «инновация» происходит от латинского *innovati* – нововведение. Существует два подхода к понятию «инновация»: инновация как процесс и инновация как само новшество.

В начале XX века появилась новая область знания – инноватика – наука о нововведениях. Ключевое понятие в инноватике – инновационный процесс. Инновационные процессы в образовании рассматриваются в трех основных аспектах: социально-экономическом, организационно-управленческом и психолого-педагогическом.

На социально-экономическом уровне понимание инноваций затрагивает стратегии развития государства в плане экономической и социальной жизнеспособности образования в современном мире.

Сегодня стратегические приоритеты развития российского образования заложены в положениях Указа Президента Российской Федерации В.В. Путина от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», предусматривающих реализацию принципиально новых направлений в системе образования: внедрение новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, создание условий для раннего развития детей в возрасте до трех лет, оказание психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям детей, получающих дошкольное образование в семье, и ряд других.

Указанные инновации позволят обеспечить повышение общего уровня развития системы образования, а также уровня удовлетворенности граждан качеством и доступностью услуг в сфере образования.

В настоящее время Министерством ведется работа по разработке 10 региональных проектов, реализация которых начнется уже с января 2019 года: «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Поддержка семей, имеющих детей», «Цифровая образовательная среда», «Учитель будущего», «Молодые профессионалы», «Новые возможности для каждого», «Социальная активность», «Социальные лифты для каждого», «Содействие занятости женщин – создание условий дошкольного образования для детей в возрасте до трех лет».

Хочу отметить, что ряд проектов будет реализован в партнерстве с опорным университетом, в том числе будет создан инновационный центр дополни-

тельного образования биоинженерной направленности на базе ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина».

Инновации на организационно-управленческом уровне подразумевают новые подходы к управлению системой образования.

В 2018 году Республика Коми активно включилась в федеральный проект по разработке эффективных региональных моделей управления образовательными организациями, в рамках которого заключены Соглашения между Министерством образования, науки и молодежной политики Республики Коми и администрациями муниципальных образований Республики Коми о взаимодействии в целях повышения качества образования и эффективности деятельности системы образования в Республике Коми.

С целью апробации эффективных моделей управления образовательными организациями Министерством в ноябре проведен республиканский конкурс «Опорная школа Республики Коми». По результатам конкурса определены 7 школ, которые станут ресурсными центрами, обеспечивающими единое образовательное пространство на территории муниципальных образований.

На психолого-педагогическом уровне инновации – это нововведения в педагогической деятельности, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания.

Сегодня мы сосредоточили усилия на развитии ряда направлений по обновлению содержания образования.

1. Поддержка сельских школ. В 2018 году в соответствии с Указом Главы Республики Коми учрежден День сельской школы, в рамках которого проводятся два республиканских конкурса («Лучшая сельская школа», «Топ-10 сельских школ»), а также совещание руководителей образовательных организаций, расположенных в сельской местности. Реализуется республиканский проект «Обучение детей в малокомплектных школах с использованием дистанционных технологий».

2. Развитие школьных библиотек. В текущем году внедрена информационная система «Библиотека», позволяющая вести единый учет и перераспределение учебной литературы общеобразовательных организаций республики. Кроме того, для обобщения лучших практик работы библиотек проводится конкурс «Лучшая школьная библиотека».

3. Реализация проекта «Создание сети школ, реализующих инновационные программы». В 2018 учебном году Республика Коми стала победителем федерального конкурса «Создание сети школ, реализующих инновационные программы», по итогам которого 2 школы получили грант в размере 1,0 млн руб. каждой (Гимназия им. Пушкина г. Сыктывкара, Гимназия № 6 г. Воркуты).

4. Реализация Всероссийского проекта «Самбо в школу». В качестве базовых центров по внедрению проекта определены 7 образовательных организаций Республики Коми (гг. Воркута, Печора, Сыктывкар, Усинск). Проект поддержан Всероссийской федерацией самбо.

5. Повышение финансовой грамотности обучающихся. Данное направление осуществляется в рамках соглашения о сотрудничестве Министерства образования, науки и молодежной политики Республики Коми и Центрального

банка Российской Федерации. В 2018 году Министерством совместно с Сыктывкарским государственным университетом им. Питирима Сорокина для школьников г. Сыктывкара реализован проект «Академия финансовой грамотности и молодежного предпринимательства».

6. Реализация проекта «Шахматы – детям!». Проект осуществляется в рамках расширения форм внеурочной деятельности обучающихся.

7. Реализация регионального проекта «Современная школа». Новыми направлениями модернизации и обновления содержания общего образования станут: создание центров образования цифрового и гуманитарного профилей на базе 2 сельских школ (Сыктывдинский, Усть-Куломский районы); обновление материально-технической базы в коррекционных школах, в том числе для реализации предметной области «Технология».

Хочу отметить, что 27 ноября 2018 года в Санкт-Петербурге состоится окружное совещание по вопросам обновления содержания общего образования. Для участия в совещании от Республики Коми во главе с руководством Министерства направляется делегация в составе 16 учителей и ректора Коми республиканского института развития образования.

Уважаемые коллеги, процесс внедрения инноваций в образование, несомненно, требует консолидации усилий всех участников системы образования. И роль конференции в этом процессе, безусловно, очень значимая.

Я желаю Вам творческого диалога, обретения новых ориентиров и путей решения актуальных проблем развития системы образования.

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

МЕХАНИЗМЫ ВВЕДЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РОСТА В ЦЕЛЯХ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ РЕСПУБЛИКИ КОМИ

*Китайгородская Галина Владимировна
г. Сыктывкар, ГОУДПО «Коми республиканский
институт развития образования»,
ректор, доцент, канд. филол. наук*

В статье рассматривается инновационная парадигма развития педагогического сообщества на основе процессной модели непрерывного образования, в центре которой смыслополагание национальной системы педагогического роста.

Ключевые слова: непрерывное образование, опережающее профессиональное развитие педагога, национальная система педагогического роста

Национальная система учительского (педагогического) роста (далее – НСУР) рассматривается как главный интегратор педагогической жизни страны, обуславливающий укрепление единого образовательного пространства России. В центре системы механизмы, которые должны обеспечивать и стимулировать опережающее непрерывное профессиональное развитие каждого педагогического работника республики как главного кадрового ресурса обновления и развития системы образования, что однозначно расширяет требования к педагогическим работникам со стороны государства и всех участников образовательных отношений. «Точкой роста» является формируемая *инновационная среда для профессионального развития и карьерного «лифта» каждого педагога*. Инновационная среда НСУР создается на основе сквозных механизмов поддержки педагогов, таких как: цифровые технологии, в том числе облачные технологии; система профессиональных конкурсов, цель которых не только выявить лидеров педагогического сообщества, но и включить их в управление профессиональными педагогическими сообществами; наставничество как технология управления проектными командами, талантами в рамках образовательных и научных инициатив. Агрегация кадровых запросов к обеспечению отрасли образования находит отражение в двух федеральных проектах (2018 г.): «Учитель будущего» и «Новые возможности для каждого». «Учитель будущего» интегрируется с введением национальной системы учительского роста и предполагает создание во всех регионах центров непрерывного развития и профессионального мастерства для работников системы образования. В опережающей профессиональной перспективе в республике будет реализована концепция ИРО 2.0., предусматривающая проектное управление созданными персофицированными контентными для опережающего развития каждого педагога республики. «Новые возможности для каждого» предполагает создание в республике центров опережающего дополнительного профобразования взрослых, с целью формирования системы непрерывного обновления работающими гражданами

своих профессиональных знаний и приобретения ими новых профессиональных навыков, включая овладение компетенциями в области цифровой экономики всеми желающими, а также системы профессиональных конкурсов в целях предоставления гражданам возможностей для профессионального и карьерного роста. Содержательный блок проекта «Цифровая образовательная среда» включает «цифровизацию» системы обучения, в том числе внедрение онлайн-образовательных модулей для всех обучающихся (разновозрастных) и создание цифровых интерактивных сообществ директоров, завучей, педагогов и т.д.

Данные стратегические тенденции национальных проектов обязывают трансформировать подходы к управлению профессиональным развитием педагогов, которые должны основываться на принципах единства и открытой профессиональной коммуникации, а именно безбарьерной профессиональной среды для опережающего развития.

На уровне республики регуляторами управления процессом содержательного обновления кадрового потенциала системы образования выступают Совет по кадровому развитию отрасли образования и Координационный совет по развитию профессионального образования. В республиканских проектах, а именно в Плане мероприятий («дорожная карта») по кадровому обеспечению отрасли «Образование» в Республике Коми (2017–2021 годы) [1] и Республиканской программе модернизации организаций, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования, в целях устранения дефицита квалифицированных рабочих кадров в Республике Коми [2], отражены государственные механизмы достижения необходимых результатов национальных проектов. В вышеобозначенных документах определена управленческая позиция по отношению к руководителям профессиональных образовательных организаций, которые проводят актуализацию программ развития, а также к руководителям органов местного самоуправления, которые должны разработать и принять муниципальные правовые акты по утверждению планов мероприятий («дорожных карт») по кадровому обеспечению отрасли «Образование» в Республике Коми. Таким образом, единое образовательное пространство, а значит, и единые требования к качеству кадрового состава каждой образовательной организации, единые подходы к организации и создание условий для опережающего профессионального развития педагогов – это важнейший фактор национальной безопасности и фактор развития системы образования республики.

Минобрнауки и молодежной политики Республики Коми уже приступило к реализации на уровне республики механизмов введения НСУР. Федеральный план мероприятий («дорожная карта») по формированию и введению национальной системы учительского роста (Приказ Минобрнауки России от 26.07.2017 года №703) коррелирует с Планом мероприятий («дорожная карта») по кадровому обеспечению отрасли «Образование» в Республике Коми (2017–2021 годы), который включает 10 направлений:

1. Повышение качества подготовки кадров по программам высшего и среднего профессионального образования для отрасли «Образование» в Республике Коми.

2. Профессиональное самоопределение обучающихся – будущих педагогов.

3. Развитие целевого приема и целевого обучения кадров по программам высшего и среднего профессионального образования.

4. Развитие непрерывного, опережающего педагогического образования.

5. Развитие социального партнерства и сетевого взаимодействия, кластерной кооперации образовательных организаций.

6. Обеспечение условий для повышения профессиональной компетентности педагогов, выбора индивидуальной траектории для повышения квалификации.

7. Расширение пространства научно-профессиональной коммуникации и самореализации педагогов по повышению качества образования.

8. Развитие и популяризация национального чемпионата рабочих профессий WorldSkills Russia по педагогическим компетенциям и программы JuniorSkills.

9. Социальная поддержка молодых педагогов в Республике Коми;

10. Сопровождение молодых педагогов в их профессиональном карьерном росте.

Возрастающая скорость обновления профессиональных компетенций, расширение карьерных возможностей и самореализация личности педагога определяют необходимость введения механизма построения индивидуального профиля профессионального развития для каждого педагогического работника республики с использованием возможностей формального, неформального и информального образования. Идею опережающего образования в профессиональном образовании активно развивает А.М. Новиков. В своих публикациях он говорит, что «парадокс нашей страны, связанный с прошлыми тенденциями замедления экономического роста и застойными явлениями в обществе, может получить и уже начинает получать позитивное разрешение только на основе опережающих изменений в главной составляющей производительных сил – ускоренном развитии личности» [4]. Но это требует развития механизмов поддержки развития педагога, которые решают задачи не настоящего, а профессионального будущего педагога на уровне каждой образовательной организации. А.М. Новиков считает, что «опережающее образование является важнейшей идеей дальнейшего развития как общего, так и профессионального образования, требующей существенного пересмотра многих сложившихся стереотипов» [3]. В республике (ГОУДПО «Коми республиканский институт развития образования») моделируется несколько механизмов построения персонифицированных контентов для каждого педагога, прогнозируемого свое уверенное профессиональное будущее на основе выявленных профессиональных дефицитов, включая результаты внешних оценочных процедур (статистико-информационные карты на основе анализа результатов ВПР, ОГЭ, ЕГЭ) в разрезе каждой образовательной организации; результаты аттестации и выявленные профессиональные затруднения на основе экспертных заключений членов государственной аттестационной комиссии.

Таким образом, сформированный персонифицированный контент для педагогов республики, основанный на технологиях цифровизации образования, – аналог личного кабинета педагога республики, в котором отражаются возможные образовательные маршруты педагога в зависимости от выявленных про-

фессиональных дефицитов и структурно, отражающих задачи опережающего развития, включает:

1. Индивидуальные образовательные траектории профессионального развития слушателей через систему стажировок на базе школ-лидеров, республиканских инновационных площадок.

2. Открытые онлайн-курсы (краткосрочные).

3. Персонифицированные программы повышения квалификации по заявке слушателя.

4. Продуктивное «погружение» команд на базе образовательных организаций, имеющих успешный практический опыт.

5. «Систему интенсива» – краткосрочные «пропедевтические» курсы ПК для вновь назначенных руководителей, молодых учителей.

Совершенствование республиканской модели непрерывного образования на основе идеологии национальной системы учительского роста способствует опережающему развитию каждого педагога, что позитивно отражается на качестве образования.

1. Распоряжение Правительства Республики Коми от от 24 октября 2017 г. № 478-р.

2. Приказ Министерства образования, науки и молодежной политики Республики Коми от 10 августа 2018 г. № 726.

3. Новиков А.М. Идея опережающего образования // Мир образования – образование в мире. 2002. № 3. С. 171-197.

4. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе // Парадоксы наследия, векторы развития. М.: Эгвест, 2000. 272 с.

ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОЕ УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Новикова Ирина Дмитриевна,
г. Сыктывкар, ГОУДПО «КРИРО»,
канд.пед.наук, доцент, методист
Савенко Наталья Александровна,
г. Сыктывкар, ГОУДПО «КРИРО»,
методист*

В статье раскрывается роль государства и общественных организаций в определении основных направлений развития образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

***Ключевые слова:** государственно-общественное управление, нормативно-правовое сопровождение образования детей с ограниченными возможностями здоровья, формы общественного управления образовательной организацией*

Введение федеральных государственных стандартов образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, с умственной отсталостью

(интеллектуальными нарушениями) обусловило разработку дополнительных механизмов осуществления государственно-общественного управления по вопросам получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и обучающимися с инвалидностью.

По данным ГАУ РК «РИЦОКО» общее количество обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в Республике Коми составляет: в общеобразовательных организациях (1-11 класс) – 5461 ребенок, в государственных специальных (коррекционных) образовательных организациях – 1678 детей, в дошкольных образовательных организациях – 2548 воспитанников. Дополнительным образованием охвачено 674 ребенка с ограниченными возможностями здоровья и 584 ребенка с инвалидностью.

Система государственно-общественного управления образованием обучающихся с ОВЗ и обучающихся с инвалидностью регулируется нормативно-правовой базой, которую составляют Конституция Российской Федерации, Указы Президента Российской Федерации, Федеральные законы Российской Федерации, Гражданский кодекс Российской Федерации, Приказы Министерства образования и науки Российской Федерации, Постановления Правительства Республики Коми, Приказы Министерства образования, науки и молодежной политики Республики Коми, документы ненормативного (рекомендательного, разъясняющего) характера.

Главной особенностью представленных документов является определение векторных направлений для повышения качества и доступности образования, отвечающего требованиям современного инновационного социально ориентированного развития Российской Федерации (Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы).

Приоритетными мероприятиями, направленными на развитие государственно-общественного управления образованием обучающихся с ОВЗ и обучающихся с инвалидностью, являются мероприятия, направленные:

- на развитие современной инфраструктуры образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью;
- реализацию требований федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и обучающихся с инвалидностью;
- поддержку инноваций в сфере образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Одним из условий решения поставленных задач является совершенствование механизмов общественно-государственного и частного партнерства.

Курс на развитие общественной составляющей в общей системе управления образованием четко прослеживается в следующих документах:

1. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы (Постановление Правительства РФ от 23.05. 2015 № 497).

2. План основных мероприятий до 2020 г., проводимых в рамках Десятилетия детства.

3. План мероприятий по созданию специальных условий получения общего и дополнительного образования обучающихся с инвалидностью и обучающихся с ОВЗ на 2018–2020 гг.

Реализация запланированных на государственном уровне мероприятий предполагает привлечение общественных организаций и общественных структур образовательных организаций к управлению образованием, контролю за соблюдением прав и созданием специальных условий для обучающихся с инвалидностью и обучающихся с ОВЗ. Нужно отметить, что общественность оказывает эпизодическое влияние на ход образовательного процесса в образовательных организациях. Это происходит по просьбе родителей (законных представителей) или по запросам определенных групп лиц. Общественные организации родителей и специалистов в отличие от объединений, созданных при образовательных организациях, управленческих решений не принимают, однако обеспечивают учет мнения определенных участников образовательных отношений и его трансляцию на региональные государственные общественные организации, на педагогическое сообщество.

В образовательных организациях в соответствии с Уставом созданы формы общественного управления. Самыми распространенными формами участия родительской общественности в управлении образовательной организацией являются: родительский комитет, совет трудового коллектива, педагогический совет, попечительский совет. На уровне образовательной организации снижает качество управления образованием отсутствие в положениях о родительском совете, наблюдательном советах статей/пунктов, указывающих на участие представителей данных советов в решении вопросов получения образования обучающихся с ОВЗ и обучающихся с инвалидностью.

Таким образом, нормативно-правовые документы регионального, муниципального и локального уровней имеют недоработки в отношении создания правового поля общественного участия в управлении образованием по вопросам получения образования обучающимися с ОВЗ и обучающимися с инвалидностью. Низкий уровень участия общественности в управлении образованием вообще и в управлении образованием детей с ОВЗ в частности объясняется рядом причин.

Во-первых, стереотипом представлений у определенной части населения о самодостаточной роли государства в управлении образованием. Во-вторых, в уверенности в «автоматической» реализации декларируемой государством в нормативных документах новой паритетной роли общества в управлении образованием. В-третьих, это низкий уровень включенности общественности в управление образованием детей с ОВЗ по причине недостаточной педагогической и правовой компетентности.

Также к числу наиболее актуальных проблем в государственно-общественном управлении образованием обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и обучающихся с инвалидностью относятся:

– неразработанность полномочий общественных структур к реальному принятию значимых решений, связанных с возможностью ответственно и результативно влиять на образовательную политику;

– отсутствие четких механизмов, обеспечивающих развитие социального и государственно-частного партнерства, осуществление общественного контроля за качеством образовательных услуг;

– отсутствие в федеральных и региональных программах развития образования четких формулировок направлений/тем/разделов, конкретно ориентирующих широкую общественность на организацию сопровождения образования обучающихся с ОВЗ и обучающихся с инвалидностью, не позволяющих однозначно определить аудиторию/контингент, на которую направлены запланированные мероприятия.

Очевидно, что дальнейшее развитие государственно-общественного управления образованием по вопросам обучающихся с ОВЗ и обучающихся с инвалидностью не может успешно осуществляться без ориентации деятельности на устранение перечисленных выше проблем.

Направление 1. Определение стратегии региональной образовательной политики образования обучающихся с ОВЗ и обучающихся с инвалидностью с целью обеспечения доступности качественного образования, защиты прав и интересов обучающихся с ОВЗ и обучающихся с инвалидностью. Развитие механизмов управления образованием на основе принципов демократизации и гуманизации.

Направление 2. Совершенствование механизмов межведомственного взаимодействия по вопросам сопровождения обучающихся с ОВЗ и обучающихся с инвалидностью на всех уровнях получения образования.

Направление 3. Повышение качества общественного управления образованием обучающихся с ОВЗ и обучающихся с инвалидностью в образовательной организации. Формирование активной гражданской позиции и толерантности населения Республики Коми в отношении образования обучающихся с ОВЗ и обучающихся с инвалидностью.

Таким образом, развитие государственно-общественного управления в Республике Коми обеспечит создание оптимальных условий для получения обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и обучающимися с инвалидностью общего и профессионального образования в соответствии с их возрастными и индивидуально-типологическими особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья. В Республике Коми созданы предпосылки для дальнейшего развития форм общественного управления по вопросам образования детей с ОВЗ и детей с инвалидностью в общеобразовательных, специальных (коррекционных) и профессиональных организациях.

1. Комплексный план по вопросам организации инклюзивного дошкольного, общего и профессионального образования и создание условий для получения образования детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья на 2018–2020 год / Утвержден 05.07.2018 Заместителем Председателя Правительства Республики Коми – Министром образования, науки и молодежной политики Республики Коми Н.А. Михальченковой.

2. Межведомственный комплексный план по вопросам организации инклюзивного общего и дополнительного образования создания специальных условий для получения образования

обучающимися с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья на 2018–2020 годы (от 07.02.2018 № 987п-П8).

3. План мероприятий по созданию специальных условий получения общего и дополнительного образования обучающихся с инвалидностью и обучающихся с ОВЗ на 2018–2020 гг. / Утвержден 19.06.2018 г. Министром просвещения Российской Федерации О.Ю. Васильевой.

4. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы: Постановление Правительства РФ от 23.05.2015 № 497 «О федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы».

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Сопова Майя Николаевна,
г. Сыктывкар, ГПОУ «СГПК»,
канд. культурологии, заведующий ОЗО, преподаватель*

Статья посвящена проблеме модернизации подготовки специалистов среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 «Дошкольное образование» в педагогическом колледже в формате мирового движения «WorldSkills», а также стратегиям обновления подходов к государственной итоговой аттестации выпускников – будущих воспитателей детских садов – посредством внедрения демонстрационного экзамена.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, воспитатель детского сада, выпускник, «WorldSkills» – «Молодые профессионалы», демонстрационный экзамен.

Вопрос профессиональной реализации и образования – один из наиболее важных в жизни человека. Чтобы соответствовать стремительным темпам развития экономики знаний и оставаться востребованным на рынке труда, каждому необходимо учиться на протяжении всей жизни и адаптироваться к непрерывным, быстрым и неожиданным изменениям. Работодатели ждут от выпускников школ, колледжей и вузов подготовленности к жизни, работе и самореализации в новых условиях. Сегодня на повестке стоит вопрос о новом содержании образования со смещением акцентов от получения предметных знаний к развитию универсальных «навыков XXI века», набор которых соответствует Целевой модели компетенций 2025 [1, с. 72–75].

Главным индикатором востребованности профессиональной области на рынке труда является устойчивый рост спроса на ее специалистов. Проще всего его оценить по динамике количества вакансий, среди которых профессия воспитателя детского сада всегда остается наиболее актуальной. Для новой экономики требуются дошкольные работники нового типа. Перед ними стоят новые задачи. Меняется и сам подход к работе. И в этой сложной ситуации предъявляются новые требования и к профессии воспитателя детского сада, а соответственно и к студенту педагогического колледжа – будущему специалисту дошкольного образования. В этой связи введение нового профессионального стандарта педагога неизбежно влечет за собой изменение стандартов его подготовки и переподготовки в высшей школе, в центрах повышения квалификации,

а соответственно, и в колледже. С учетом различного уровня квалификации педагогов страны происходит процедура постепенного, поэтапного введения профессионального стандарта педагога.

В настоящее время мы наблюдаем смену парадигмы профессионального образования, которое столкнулось с ситуацией, когда в ряде сфер навыки устаревают быстрее, чем заканчивается нормативный срок обучения. Именно поэтому требуется совершенно новый подход к навыкам, которые должны лечь в основу образовательной программы. Речь идет о переходе к интегральному образованию, позволяющему в полной мере раскрыть индивидуальный потенциал каждого человека и коллективный потенциал человечества [1, с.72].

Освоение профессиональных стандартов заставляет задуматься о новых методах и технологиях обучения специалистов среднего звена. Модернизация профессионального дошкольного образования позволяет будущим воспитателям и педагогам колледжа приобщиться к международному некоммерческому движению WorldSkills (зародилось в Испании в 1947 г.). Его цель – повышение статуса профессионального образования и стандартов профессиональной подготовки и квалификации по всему миру. Сейчас эта организация насчитывает в своем составе 79 стран, включая Россию, вступившую в членство в 2012 г.

На сегодняшний день в рамках WorldSkills проводятся крупнейшие соревнования – чемпионаты, в которых принимают участие как молодые квалифицированные рабочие, студенты университетов и колледжей в возрасте от 16 до 22 лет, так и известные профессионалы, специалисты, мастера производственного обучения, представители работодателей и наставники – в качестве экспертов, оценивающих выполнение конкурсных заданий. Россия впервые приняла участие в международном чемпионате WorldSkills International в Лейпциге (Германия) в 2013 г. Само же движение в России получило новое название: «Молодые профессионалы (WorldSkills Russia)». В стране организуются региональные, национальные и международные соревнования (подготовка к проведению Национального чемпионата в 2018 г. в г. Сочи и Международного чемпионата по профессиональному мастерству по стандартам WorldSkills-2019 в г. Казань).

Образовательные учреждения, вступившие в это движение, получают доступ к современным мировым инновационным стандартам, программам и методам обучения среднего профессионального образования, устанавливают прямые связи с организациями и учреждениями различных стран. Педагоги и наставники, благодаря движению «Молодые профессионалы», могут расширить возможности в получении более высокой квалификации, знакомиться с образовательными кругами, обмениваться опытом, особенностями профессионального обучения с образовательными учреждениями других регионов и стран.

Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А. Куратова является участником движения «WorldSkills Russia». В этом учебном году студенты дошкольного отделения уже третий раз будут участвовать в данном проекте на региональном уровне. Они имеют возможность проверять себя в «реальном мире» профессий, доказывать мотивацию выбранной профессии,

подтверждать уровень профессиональной подготовки, повышать собственный имидж.

В региональном чемпионате будущие специалисты проявляют деловые качества, умение организовывать и проводить работу с детьми, а эксперты из числа работодателей и преподавателей учатся оценивать конкурсные задания и эффективность собственной профессиональной деятельности.

В 2020 году планируется введение нового ФГОС СПО по специальности «Дошкольное образование». Министерство образования и науки России вводит для выпускников колледжей демонстрационный экзамен, так как это является необходимостью для показа студентами приобретённых навыков и умений, которые делают их специалистами международного уровня.

Демонстрационный экзамен необходим для подтверждения качественной подготовки выпускника в сфере профобразования, которое, в свою очередь, является как раз прикладной деятельностью. Это процедура, позволяющая обучающемуся в условиях, приближенных к производственным, продемонстрировать освоенные профессиональные компетенции.

В перспективе планируется интегрировать демоэкзамен в итоговую аттестацию.

В этом учебном году студенты дошкольного отделения будут участвовать в пилотной апробации демоэкзамена по стандартам «WorldSkills» в рамках преддипломной практики.

Для того чтобы демоэкзамен состоялся, необходимо, чтобы Союз «WorldSkills Россия» подтвердил соответствие материально-технической базы колледжа требованиям международных стандартов.

К оценке экзамена планируется привлечь сертифицированных экспертов из представителей работодателей, прошедших обучение в Союзе WorldSkills Russia – это педагогические работники профильных образовательных учреждений г. Сыктывкара. Демонстрационный экзамен будет проводиться по заданиям, разработанным экспертным сообществом на основе заданий Финала Национального чемпионата «Молодые профессионалы» 2018, с сохранением уровня сложности. Целью демонстрационного экзамена является независимая оценка уровня знаний, умений, навыков выпускников, позволяющих вести профессиональную деятельность по профессии «Педагог дошкольного образования» в соответствии со стандартами WorldSkills.

Для нашего колледжа проведение демоэкзамена – это возможность объективно оценить содержание и качество реализации образовательных программ, квалификацию педагогических работников, соответствие материально-технической базы колледжа современным требованиям, а для выпускников – это возможность подтвердить свою квалификацию в соответствии с требованиями международных стандартов WorldSkills без дополнительных испытаний и получить предложение о трудоустройстве уже на этапе выпуска из колледжа. Успешно сдавшие демоэкзамен получают сертификат с указанием набранных баллов – это документ о квалификации, признаваемый современными предприятиями (паспорт skills).

Включение формата демоэкзамена в процедуру государственной итоговой аттестации обучающихся профессиональных образовательных организаций – это модель независимой оценки качества подготовки кадров, содействующая решению нескольких задач системы профессионального образования и рынка труда без проведения дополнительных процедур.

Предприятия (а именно ДОУ), участвующие в оценке экзамена, по его результатам могут подобрать лучших молодых воспитателей, оценив на практике их профессиональные умения и навыки, а также определить образовательные организации для сотрудничества в области подготовки и обучения специалистов.

Таким образом, демонстрационный экзамен по стандартам WorldSkills – это государственная итоговая аттестация нового формата, которая расширяет границы профессионального образования в целом: позволяет оценить владение выпускниками профессиональными компетенциями, измерить и сравнить уровень подготовки выпускников СПО с уровнем подготовки выпускников в мире, уровень молодых специалистов с мировым уровнем.

1. Лошкарева Е., Лукша П., Ниненко И., Смагин И., Судаков Д. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире // Доклад экспертов Global Education Futures и WorldSkills Russia о навыках, которые понадобятся человеку в будущем. URL: <https://worldskills.ru/media-czentr/doklady-i-issledovaniya.html>

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

*Колосова Светлана Леонидовна,
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ имени Питирима Сорочкина»
зав. кафедрой общей и педагогической
психологии, доктор психол. наук, профессор*

В статье рассматриваются основные проблемы психологии управления, характерные для современных организаций.

***Ключевые слова:** управление, компетенции, способности, современная организация, управление персоналом.*

Управление в современной организации представляет собой многогранную и многоуровневую деятельность руководителя и формируемой им управленческой команды. Конечная цель данной деятельности может быть определена как жизнеспособная, конкурентоспособная, устойчиво функционирующая и поступательно развивающаяся организация как системное образование. При этом анализ проблем, возникающих в практике управления, свидетельствует, что афоризм «кадры решают все» приобретает все большую актуальность, в

связи с чем существенно вырос и видоизменился спрос на профессиональные услуги в сфере управления персоналом.

Вместе с тем отставание России в подготовке управленческих кадров, в том числе, в сфере управления персоналом, очевидно, и наиболее ярко проявляется оно, возможно, в том, что современный менеджер в процессе освоения будущей профессии получает в качестве рекомендаций к непосредственному при анализу организации и использованию в практике управления концепции и технологии, не только не адаптированные к российской социально-экономической ситуации и истории формирования российской экономики, но и принципиально устаревшие, то есть то, что уже стало историей часто подается как «ноу-хау», актуальное здесь и сейчас. Другой источник формирования управленческих кадров не менее проблематичен с точки зрения прогноза эффективности деятельности в статусе руководителя – в значительной степени на данные должности (как в бизнесе, так и в бюджете) претендуют и принимаются претенденты в ситуации, когда полное отсутствие управленческой подготовки очевидно и такая подготовка не является обязательным условием заключаемых трудовых договоров с назначаемыми руководителями. Тезис Октябрьской революции «И кухарка может управлять государством» прочно вошел в наше сознание и порождает нередко совсем не здоровые амбиции в сфере управления с последствиями как для персонала, так и для эффективности организации и ее жизнеспособности в целом.

Как один из наиболее очевидных трендов в развитии управленческой практики можно назвать актуализацию специалистами таких понятий, как самодисциплина, саморегуляция и т.д. при разработке технологий управления персоналом и формирования команд в первую очередь. Данное явление представляется абсолютно закономерным, учитывая – хотя и очень постепенное и противоречивое, но неизбежное – становление в социально-экономической действительности современной России механизмов и отношений рыночной экономики, предъявляющей исключительно высокие требования к компетенциям претендента на должность в сфере управления.

В этом контексте в качестве ключевой проблемы психологии управления в современной организации оказывается такой аспект управления персоналом, как проблема формирования у сотрудников организации – как членов управленческой команды, так и персонала в широком смысле понятия – сознания, отражающего трудовую деятельность – собственную и групповую через призму реалий современной общественной жизни и порождающего чувство персональной ответственности личности за результаты своего труда, включая организацию рабочей ситуации, в том числе, необходимой для достижения деловых целей системы отношений.

Учитывая, что принципиальное отличие готовности к управленческой деятельности и вероятности успеха в ней от исполнительской заключается в наличии у претендента на управление способности к целеполаганию, что, в случае успешного владения данной способностью, создает необходимые предпосылки не только для успеха, но и лидерства в целом, то концентрируя усилия на развитии в первую очередь именно этой способности – к самостоятельному

целеполаганию и вместе с ней, как ее неизбежные следствия, чувства ответственности и успеха – у других сотрудников организации, руководитель способен создать необходимые для мотивированного и продуктивного труда всей команды психологические условия совместной деятельности.

К сожалению, данное понятие – способность к целеполаганию – едва ли не в 90 % случаев в силу сложившихся в практике советских традиций управления подменяется постановкой задач.

Наиболее продуктивным – с учетом затрат времени и других ресурсов организации – путем решения данной проблемы является, на наш взгляд, работа специалистов (службы) по управлению персоналом с руководящим составом организации, начиная с разработки обоснованной, в том числе, в концептуальном плане, технологии подбора кадров на управленческие должности и заканчивая процедурами систематического мониторинга эффективности управленческой деятельности конкретных руководителей и объективной оценки вклада руководителя в развитие организации.

Интегральная характеристика управленческих компетенций, подлежащая оцениванию и прогнозу развития, может быть сформулирована как способность быть лидером.

В психологическом плане лидерство может рассматриваться в субъективном аспекте (самоощущение себя лидером, готовность и потребность реализоваться в данном качестве, наличие соответствующего опыта) и в объективном аспекте (т.е. через призму объективных условий реализации лидерских компетенций – к ним можно отнести наличие проблемы и задач, решение которых требует лидерства со стороны конкретных лиц, а также группу людей, воспринимающих конкретное лицо в качестве лидера, испытывающих потребность и готовность к взаимодействию с ним и деятельности под его руководством).

Вместе с тем в современной литературе в области подготовки специалистов в сфере управления персоналом и менеджмента и психологии управления в целом понятия лидерства и управления остаются разведенными по формальным признакам, условия и механизмы обретения руководителем статуса и компетенций лидера остаются за пределами внимания исследователей, и, как следствие, процесс формирования управленческих кадров остается ориентированным на формализованную подготовку руководителей – понятие, имеющее два корня «руки» и «водить», и явно недостаточным для становления компетентного профессионального лидерства у обучающихся по данным направлениям профессиональной подготовки. В качестве попытки преодолеть указанный формализм обучения будущих специалистов в сфере управления персоналом и организациями кафедра общей и педагогической психологии университета разработала программу магистратуры «Психологическое и управленческое консультирование», ориентированную на руководителей, мотивированных к личностному росту и развитию управленческих компетенций, и специалистов в сфере управления персоналом.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ КОРРЕЛЯЦИОННОГО АНАЛИЗА В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

*Попов Николай Иванович
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
д.пед.н., к.ф.-м.н.*

В статье предлагается один из подходов для решения проблемы управления качеством обучения студентов отдельно взятой академической группы вуза.

Ключевые слова: *качество обучения в вузе, элементы корреляционного анализа.*

Итоги зачетно-экзаменационных сессий в высших учебных заведениях позволяют получить для исследователей важную статистическую информацию по каждому конкретному студенту об успешности освоения изучаемых дисциплин и провести сравнительный анализ качества обучения бакалавров и магистров. Конечно же, при этом, в частности, возникают и некоторые вопросы: возможно ли использовать полученную статистику для глубокого анализа учебной деятельности подразделения вуза, являются ли текущие промежуточные результаты, например будущих учителей математики и информатики, залогом успешного освоения различных базовых учебных предметов на следующих курсах конкретного направления подготовки?

Анализ исследований различных ученых позволяет заключить, что оценка как случайная величина несет в себе достаточно большой объем информации. Несомненно, итоговые оценки бакалавров и магистров являются результатом плодотворной научно-методической и образовательной деятельности преподавателей и, конечно же, активной самостоятельной работы самих обучаемых [1]. К сожалению, такого рода информация не всегда анализируется в полном объеме.

На основе анализа итогов зачетно-экзаменационных сессий целесообразно разработать специальную методическую систему для ее последующего применения в высшем учебном заведении. Отметим, что особенность проведения Федерального интернет-экзамена заключается в характеристике качества подготовки не только отдельно взятого студента, а в целом академической группы факультета или института.

В экспериментальных исследованиях педагоги и психологи очень часто применяют коэффициенты ранговой корреляции Кендалла или Спирмена, когда субъекты упорядочены по двум выделенным качественным признакам. Использование элементов корреляционного анализа при таких измерениях оправдано тем, что в целом получается объективная оценка.

Для педагогических наблюдений была выбрана студенческая группа и тщательно проанализирована ее успеваемость по различным предметам в период обучения с первого по пятый курсы. При проведении исследований для сопоставления различных учебных предметов по вышеуказанной методике были вы-

числены коэффициенты ранговой корреляции τ , значения $T_{кр}$, математические ожидания M и средние квадратические отклонения σ .

Итоговые аналитические результаты связаны с практической деятельностью различных кафедр институтов и факультетов вуза, учебно-методической работой конкретных преподавателей. На основе проводимого статистического анализа удобно принимать оптимальные стратегические решения в образовательном процессе, что, несомненно, является значимым шагом в исследовании проблемы качества обучения студентов и управления им с применением элементов корреляционного анализа.

1. Попов Н.И., Исакова В.В., Калимова А.В., Шустова Е.Н. Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении будущих педагогов // Информатика и образование. 2018. № 9 (298). С. 44-52.

«ШКОЛА ДИАЛОГА»: КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

*Мальцева Валентина Александровна,
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорочкина»,
магистрант программы «Педагогика одарённости»*

Статья посвящена вопросам обучения одаренных детей технологиям ведения диалога. Умение осуществлять речевое взаимодействие и выстраивать «открытый диалог» относится к числу навыков, которые обеспечивают устойчивое развитие детей, обладающих, прежде всего, социальной одаренностью.

***Ключевые слова:** образование, одаренность, коммуникация, диалог, речевая стратегия, речевая тактика.*

Высокий уровень информатизации и дальнейшие перспективы развития современного общества предъявляют особые требования к системе образования нашей страны. Постепенно уходит в прошлое традиционная школа – школа объяснения знаний, все активнее набирает силу школа нового исторического типа – школа развития. Ее важнейшей характеристикой является проблемное обучение.

Исследователи предлагают много определений понятия «одаренные дети». Наиболее точным с педагогической точки зрения нам представляется определение А.И. Савенкова: одаренные дети – это дети, которые существенно опережают своих сверстников в умственном развитии или обладают определенными выдающимися способностями в определенном виде деятельности [4]. По мнению большинства педагогов, одаренность – это не столько дар природы, сколько целенаправленный процесс развития определенных задатков, способностей, качеств личности, которые необходимо раскрыть через создание благоприятной среды.

Обучение одаренных детей коммуникативным технологиям является важным компонентом школьного образования и нам надо помочь обучающимся сказать то, что они открывают сами на уроке и выражают по-своему. В диалоге учитель – ученик мы должны ориентироваться на их другом восприятии и мышлении, на их другие способности. Самое главное здесь – поддержать инициативу ученика и его позицию, научить не быть зависимым от мнения других, выявить интеллектуальный риск. Их «производство речи» – не одномоментный акт, а процесс, который включает 4 основных звена мыслительной работы: постановка проблемы, поиск решения, выражение решения и реализация продукта речевой деятельности. Создавая на уроке, например, проблемную ситуацию, мы должны направить с помощью коммуникативных технологий осознать у одаренных учеников противоречия (с их удивлением), в отличие от других учеников (с их затруднением) разных ответов и поиск неординарного решения.

Урок физики в 7 классе по теме «Поверхностное натяжение жидкости».

Вопрос учителя классу:

– Что будет с иголкой, если ее опустить в воду? – обычный вопрос.

– Опускаю иголку в воду. Что наблюдаете? (вопрос-предъявление научного факта для одаренных детей).

Ученики:

– Конечно, иголка утонет (ошибка, обнажающая житейское представление о том, что все металлическое должно тонуть).

– Иголка не тонет, она плавает на поверхности! Реакция удивления одаренных детей (возникновение проблемной ситуации).

Еще пример. Урок русского языка в 6 классе по теме «Переходные и непереходные глаголы».

Учитель.

– Составьте словосочетания с глаголом «сотрясать» и с существительным в винительном падеже.

Ученики:

– Сотрясать воздух. Сотрясать землю.

– Прodelайте то же самое с глаголом «сотрястаться». Мгновенный ответ на проблемную ситуацию у одаренных учеников: задание, не выполнимое вообще. Ответ остальных учеников: испытывают при ответе затруднения. При ответе учителю важно учитывать тот фактор, что он ведет на уроке именно диалог. Во-первых, не монологический диалог (тот случай, когда один из участников коммуникации считает свою позицию единственно верной и достойной распространения и не считается с правом и правдой других). Это неэффективный вариант диалога в школе. Второй вариант – диалогический монолог – эффективнее по своей природе уже потому, что в таком случае открыто признается не только наличие «оппонентов», но и их право на участие в принятии социальных решений. Предпочтительнее третий вариант – так называемый открытый диалог, который предполагает максимально полное и честное изложение своих взглядов и предложений, соответствующей аргументации в надежде на встречную открытость и спор с одаренными учениками с «открытым забралом».

Успех выполнения таких задач формирует интеллектуальную радость, положительные эмоции, ожидание «творческого счастья». Поиск ответов приводит учащихся к выдвижению гипотез, учит искать источники информации, проводить опыты, анализировать полученные результаты, делать выводы. Учитель на таком уроке говорит – не «делай, как я», а «я рядом с тобой, иди вперед». Над формированием своих ответов учащимся лучше работает в группе, и я это поняла, работая в школе. Групповая работа позволяет не бояться сделать неверный вывод, создает условия для более широких контактов, положительно сказывается на улучшении психологического микроклимата.

Остановимся на понятии социальной одаренности, которая выступает как предпосылка высокой успешности в нескольких областях знания: она предполагает способности понимать, любить, сопереживать, ладить с другими, что позволяет в будущем стать востребованным специалистом. Понятие социальной одаренности распространяется на широкую область проявлений, характеризующихся легкостью установления и высоким качеством межличностных отношений, и я хотела бы остановиться на коммуникативном поведении учителя в реакции на ошибки ответов учеников. И далеко не всегда их мысль будет безупречно-красиво-грамотно оформлена. Высший пилотаж учителя заключается в принимающем отношении принятия попытки ответов учеников и подводящего диалога. Сначала поддерживающий кивок и слово «так», который показывает, что учитель услышал мысль ученика и принял к сведению. Учитель:

– *Как здорово!* (принятие неожиданной, неточной формулировки). *Кто думает иначе? (побуждению к переформулированию)*. Именно такие коммуникативные особенности при диалоге ответов позволяют выявить лидерскую одаренность, которую можно рассматривать как одно из проявлений социальной одаренности. Учитель должен быть бдительным и применять связующие реплики: – *Неужели решил? Я не ожидала! Как ты это выполнил? Чуть позже посмотрим, как ты это сделал? Вместо: – Ты уже сделал?* Умение осуществлять в последующем подводящий диалог поможет, таким образом, одаренному ученику самому приобрести правильные навыки общения. В коммуникативных технологиях в образовании для устойчивого развития одаренных детей должны присутствовать «яркие пятна» таких ведущих функциональных навыков в области межличностной коммуникации, как установление и поддержание взаимодействия и оказание эффективного воздействия.

В рамках модели коммуникативного процесса следует говорить не столько о речевом воздействии на адресата (оно характеризуется однонаправленностью и однократностью), сколько о речевом взаимодействии (с его взаимонаправленностью и повторяемостью), которое и является «основной реальностью языка». По М. Бахтину, «каждое высказывание внутренне диалогично: оно не только выражает определенную авторскую позицию, передает определенное предметное содержание, но и всегда отвечает на предшествующий контекст и предвосхищает ответную реакцию» [1, с. 271].

При этом в основе коммуникативных технологий поведения учителя должны лежать определенные речевые стратегии, выбранные с учетом фактора адресата, а стратегический замысел учителя определяет выбор приемов его реализации – речевых тактик.

Задачи контроля за организацией диалога, мониторинга темы, инициативы, степени понимания в процессе общения реализуют, прежде всего, конверсационные стратегии. Наиболее распространенной диалоговой тактикой является экспликация коммуникативных намерений.

Учитель:

– *Довелось ли вам когда-нибудь встречать рождение нового дня? Расскажите, что Вы видели, слышали, какие чувства и эмоции переполняли Вас?*
Или:

– *Учитель включает музыкальный фрагмент «Вальса цветов» П.И. Чайковского и предлагает: Дети, дайте цветовую оценку музыке (у каждого ученика лежат на парте листки цветной бумаги всех основных цветов).*

Второй тактикой диалогового типа является так называемый контроль понимания, например: *«Правильно ли вы говорите? А ваши знакомые говорят правильно?»* Ответы учеников.

Учителю надо уметь организовать в жизни одаренных учеников интересную коммуникативную деятельность с мотивирующими приемами. Побуждающий диалог с отдельными фразами, он как бульдозер, подталкивает к захватывающему и рискованному. Ученик как бы делает скачок к неизвестному. И подводящий диалог-локомотив: с системой вопросов и заданий. Учитель коммуникативно управляет мыслью ученика, ведет ее пошагово и только в конце ученик испытывает радостное удивление: *«А! Так вот это к чему мы пришли-то»*. Подводящий диалог не может быть прекращен и идет до последнего вопроса на «объединение». Побуждающий диалог позволяет ученику выполнить творческие действия и, формировать творческие способности, поэтому он обязателен при обучении одаренных учеников. И самое главное, учитель должен научиться слышать и «вычитывать» в письменной и устной коммуникации харизму ученика.

Коммуникативные технологии в образовании неисчерпаемы. Их питательная среда – порыв к добру и красоте, а еще – чувство тайны, которую очень хочется разгадать в каждом ученике и тогда все ученики будут одаренными. *«Тайна коммуникации возбуждает творчество»*, – так сказал А. Эйнштейн.

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
2. Дзялошинский И.М., Пильгун М.А. Технология диалога в современном медиапространстве: анализ и перспективы // Вопросы теории и практики журналистики. 2014. № 5. С. 42-54.
3. Мельникова Е.Л. Проблемный урок или как открывать знания с учениками: пособие для учителя. М., 2002. 168 с.
4. Общение и оптимизация совместной деятельности / отв. ред. Г.М. Андреева, Я.М. Яноушек. М.: Изд-во МГУ, 1987. 304 с.
5. Савенков А.И. Концепция детской одаренности // Развитие детской одаренности в современной образовательной среде: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Арзамас, 22–24 мая 2008 г. / АГПИ им. А. П. Гайдара. Арзамас, 2008.
6. Харченко Е.В. Модели речевого поведения в профессиональном общении. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2003. 336 с.

МЕТОДИЧЕСКИЙ МОСТ КАК ФОРМА ПЕРЕДАЧИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

*Уваровская Ольга Валентиновна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
канд. пед. наук, доцент*

В статье описан опыт проведения современной формы обобщения передового педагогического опыта «Методический мост».

Ключевые слова: передовой педагогический опыт, методический мост, воспитание

Передовой педагогический опыт рассматривается как результат творческого поиска, ведущего к выявлению новых педагогических фактов, новых педагогических ценностей с целью повышения эффективности обучения и воспитания. На современном этапе общей задачей всех стран является качество образования в течение всей жизни, стремление обогащать и распространять лучшие модели передового педагогического опыта во всем мире. Передовой педагогический опыт позволяет обогащать индивидуальный опыт учителя, повышать его профессиональную компетентность, а в целом поднимать на новый уровень качество образования.

С целью изучения, обобщения, распространения, пропаганды передового педагогического опыта, конкретной помощи учителю в его применении и использовании практикуются различные формы работы. В своем выступлении остановлюсь на такой форме работы, достаточно новой, как методический мост. Методический мост является разновидностью дискуссии. Целью методического моста является обмен передовым педагогическим опытом, распространение инновационных технологий обучения и воспитания. Методический мост был проведен на республиканской конференции «Летний самосбор–2018», которая проходила в июне 2018 года. Тема Методического моста звучала так: «Идеи по воспитательной деятельности учителя с использованием Интернета». Эта тема родилась не случайно.

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года определена приоритетная задача в сфере воспитания детей: «развитие высококонформной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины». И если необходимость использования ИКТ в обучении очевидна и неоспорима и применяется практически каждым учителем, то в воспитательной деятельности используется крайне мало. Слабое использование ИКТ в воспитательной деятельности, на взгляд автора, имеет две причины:

1. Большинство педагогов не видят необходимости использования ИКТ в воспитательной деятельности. Прежде всего, это связано с тем, что воспитательный процесс не столько строится на усвоении информации, способов ее

получения и использования, сколько предполагает личностное общение воспитателя и обучающегося, основанное на чувствах, переживаниях, эмоциях.

2. Составители компьютерных программ и интернет-инструментов недостаточно информированы об особенностях воспитательного процесса и воспитательной деятельности педагогов, а педагоги не информированы о наличии интернет-ресурсов, которые могут оказать им помощь в этом вопросе. Однако различные экстремистские организации достаточно умело используют ИКТ в своей деятельности по привлечению к ней детей и молодежи.

Однако применение ИКТ не только в учебной, но и в воспитательной работе продиктовано социальными, педагогическими и технологическими причинами. Об этом свидетельствуют феноменальные изменения в мире повседневной жизни школьников, такие как:

- В мире вещей – это появление мобильного телефона, компьютера, гаджетов, разнообразия одежды и аксессуаров;

- В мире языка – внедрение англицизмов, интернет-сленговость, относительная примитивизация речи, распространение иконографических языковых средств (смайлики и др.);

- В мире социального пространства – коммуникационная близость, дополнение реального социального взаимодействия виртуальным;

- В мире природы – конкуренция виртуальных образов природы с образами реальной природы;

- В мире человека – освоение возможностей управления телесностью и (в меньшей мере) своим психическим миром.

В связи с развитием информационно-технической культуры наиболее актуальными становятся такие вызовы, как:

1. Значительное социальное расслоение россиян.

2. Бюрократический стиль управления в образовании.

3. Представление образовательной организации миру в 2-х пространствах:

- В пространстве реальной жизнедеятельности;

- В пространстве ее виртуального отражения [2,3].

Кроме того, следует заметить, что сегодня сформирован заказ на включение такой деятельности в систему образования необходимостью повышения не только эффективности обучения, но и воспитания обучающихся. Следует также учесть, что все обучающиеся и их родители «сидят» в Интернете, а педагогическое сообщество еще слабо использует такую площадку для воспитания.

В связи с вышесказанным для обсуждения были выбраны направления Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 года. Для проведения Методического моста была подготовлена схема с опорой на основные направления развития воспитания, определенные в данной Стратегии:

1. Поддержка семейного воспитания.

2. Поддержка общественных объединений в сфере воспитания.

3. Гражданское, патриотическое, духовное и нравственное воспитание обучающихся.

4. Популяризация научных знаний среди обучающихся.

6. Физическое воспитание и формирование культуры здоровья.
7. Трудовое воспитание и профессиональное самоопределение.
8. Экологическое воспитание [1].

Методический мост начался с выступления автора статьи, в котором были показаны феноменальные изменения в мире повседневной жизни обучающихся и вызовы современности, о которых сказано выше. Для того чтобы все участники самосбора были включены, была выбрана технология «Мозговой штурм», все участники были разделены на 3 группы. Каждой группе нужно было поделиться опытом работы по использованию инструментов Интернета по воспитательной работе по вышеназванным направлениям развития воспитания, а также предложить идеи. Такая технология дискуссии была выбрана не случайно, так как, обмениваясь опытом, у участников всегда рождаются и новые идеи, что крайне важно в воспитательной деятельности на современном этапе.

После окончания работы групп выступающие от каждой группы предлагали как опыт, так и идеи по предложенной проблеме. Предложения записывались на бумаге в виде кратких слоганов и листочки бумаги прикреплялись к опорам моста.

В итоге, мы увидели, что по целому ряду направлений развития направлений воспитания наработан определенный опыт использования ИКТ в воспитательной деятельности. Однако «рухнули» такие опоры моста, как:

1. Гражданское, патриотическое, духовное и нравственное воспитание обучающихся.
2. Физическое воспитание и формирование культуры здоровья.
3. Трудовое воспитание и профессиональное самоопределение.

А это, на взгляд автора, и есть самые главные направления воспитательной деятельности на современном этапе.

Обобщая итоги работы в форме «Методического моста», пришли к выводу, что использование ИКТ в воспитательной деятельности направлено:

1. На предоставление условий выбора обучающимися.
2. На развитие у обучающихся независимости, творческой активности, самостоятельности, уверенности в себе, готовности к принятию решений, способности к саморегуляции, инициативности, целеустремленности, рефлексии.
3. Это критерий открытости и профессионализма педагогов – воспитателей.

1. Стратегия развития воспитания в РФ до 2025 года: Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р.
2. Поляков С.Д. Социокультурные вызовы современной школе: опыт феноменологического анализа // Непрерывное образование XXI век. Выпуск 2(18), 2017. URL: <http://lll21.petrso.ru/journal/article.php?id=3484>
3. Уваровская О.В. О необходимости изменения подходов в воспитательной деятельности классного руководителя // Классное руководство в 21 веке: сборник статей / отв. ред О.В. Уваровская, Л.К. Гаврилина. Электрон. текст. данные (5,8 Мб). Киров, 2018. (Педагогические встречи)

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

*Акулова Любовь Ивановна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»,
зав. кафедрой естественнонаучного
образования, доцент, канд. биол. наук*

В статье представлен краткий анализ содержания организации НИРС как одно из условий формирования исследовательской компетенции студентов – будущих учителей географии и биологии.

***Ключевые слова:** учебный процесс, принцип, научно-исследовательская работа, самостоятельная работа, курсовая работа, выпускная квалификационная работа.*

Научно-исследовательская работа студентов (далее – НИРС) является одной из важнейших составляющих образовательного процесса. Основным принципом организации научно-исследовательской работы студентов является комплексный подход, направленный на выработку у студентов навыков самостоятельной работы в аудиториях во внеучебное время. Содержание научно-исследовательской работы должно быть доведено студенту. Научно-исследовательская работа помогает студентам в развитии самостоятельности, ответственности за учёбу и за свою деятельность. НИРС способствует организованности студентов, развитию творческого подхода к учёбе. Обычно научно-исследовательской работой студенты занимаются во внеучебное время, во время летних учебных полевых практик. Во время летних практик преподаватель имеет возможность научить студента правилам сбора, фиксации. Свои сборы студент продолжает во время летних каникул.

В институте естественных наук Сыктывкарского государственного университета «СГУ им. Питирима Сорокина» на кафедре естественнонаучного образования большое внимание уделяется научно-исследовательской работе студентов направления подготовки «Педагогическое образование» профиля «География и биология».

В институте и на кафедре имеются все условия для НИРС студентов: материальная база, позволяющая проводить свои исследования; оборудование; научная и электронная библиотеки.

В первую очередь научно-исследовательская работа студентов профиля направлена на формирование следующих компетентностей: способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся; готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования и способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучаю-

щихся. Итогом научной работы студентов является подготовка, написание и защита курсовых работ с выходом на написание выпускных квалификационных работ.

Обычно курсовая работа рассматривается как вид учебной работы по определенной дисциплине. В течение учебного года выполняется, как правило, всего одна курсовая работа. На кафедре естественнонаучного образования студенты начинают вовлекаются в НИРС со второго курса. Студент первого курса еще не готов к этому виду деятельности, поэтому курсовые работы входят в учебный план начиная со второго курса. На втором курсе студент получает тему или от преподавателя, или же сам говорит преподавателю, чем он хотел заниматься, какой проблемой. Тематика курсовых работ может отвечать задачам учебной дисциплины и быть тесно связана с практическими вопросами конкретной специальности. Темы утверждаются на заседании кафедры.

Обычно в помощь студенту составляется план-график подготовки курсовой работы, в котором прописываются содержание курсовой работы, сроки выполнения определённых разделов работы. Этот график приучает студента к ответственности.

Основная задача курсовой работы на втором курсе – научить студента в первую очередь работать с научной литературой, приобретать навыки отбора информации, выявлять актуальность выбранной темы. На втором курсе студент должен уметь сформулировать цель работы, задачи, какие методы используются. По окончании написания курсовой работы преподаватель видит, что получается у студента, а что необходимо доработать. При оценке курсовой работы, как правило, учитываются: содержание работы, ее актуальность, степень самостоятельности, новизна выводов и предложений, качество используемого материала, а также уровень грамотности.

На третьем и четвертом курсах студент имеет право выбора новой темы. Тем не менее может сохраняться преемственность в выбранной тематике, чтобы обеспечить углубление и расширение содержания научно-исследовательской работы студента в процессе всего периода обучения.

На кафедре естественнонаучного образования ведется работа по формированию у студентов научного интереса к систематическим научным исследованиям. Среди студентов профиля «География и биология» имеются учащиеся, которые несколько лет (со второго курса и по пятый курс) занимаются одной темой. Начиная с 2000 года студенты под руководством преподавателей кафедры изучают видовой состав дождевых червей Республики Коми. Названия курсовой работы для каждого курса (на примере изучения дождевых червей):

2-й курс – Биология и экология дождевых червей;

3-й курс – Видовой состав дождевых червей Республики Коми;

4-й курс – Дождевые черви конкретного района исследования Республики Коми – и 5-й курс – написание выпускной квалификационной работы.

Результаты исследований студенты совместно с учёными Коми научного центра лаборатории экологии наземных и почвенных беспозвоночных не раз докладывали на научно-практических конференциях республиканского, федерального, международного уровней. 22–26 октября 2018 года в Москве прохо-

дило XVIII Всероссийское совещание по почвенной зоологии, где, используя и результаты работы студентов, был сделан доклад заведующим лабораторией, доктором биологических наук М.М. Долгиным «Дождевые черви европейского северо-востока России». Также по итогам работы была издана монография «Дождевые черви таежной зоны Республики Коми». Свои результаты деятельности студенты докладывают на конференциях различного уровня, например, «Человек и окружающая среда», «Февральские чтения» и других.

В настоящее время студентка 2415 группы профиля «География и биология» занимается более подробным изучением видового состава дождевых червей различных биотопов Усть-Куломского района. На втором курсе студентка познакомилась с литературным обзором, с методиками сбора, фиксации дождевых червей. На третьем и четвертых курсах – были сделаны сборы червей. В лабораторных условиях студентка занимается определением дождевых червей. Итогом работы на четвертом курсе будет курсовая работа и написание статьи. На пятом курсе продолжится систематизация полученного материала, обобщение, написание и защита выпускной квалификационной работы.

В современное время в школе уделяется большое внимание научно-исследовательской работе школьников. Одна из задач научно-исследовательской работы – научить будущих учителей географии и биологии работе со школьниками в этой области. Показать будущим учителям на примере их собственных научных исследований, как построить научное исследование, выделить этапы исследований (выбор темы исследований, постановка цели и задач, методов исследований, получение результатов и их обработка, написание выводов).

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ В КОМИ РЕСПУБЛИКАНСКОМ ЛИЦЕЕ-ИНТЕРНАТЕ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ИЗ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

*Антонова Марианна Николаевна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
старший преподаватель,
Палкина Марина Алексеевна
г. Сыктывкар, ГАОУ ОШИ РК
«Коми республиканский лицей-интернат
для одаренных детей из сельской местности»
директор, учитель математики
высшей квалификационной категории*

В статье рассмотрена организация учебного процесса по биологии в лицее-интернате. Доказана эффективность организации образовательной деятельности и системы методической работы в лицее.

Ключевые слова: подготовка обучающихся к единому государственному экзамену, организация образовательной деятельности, обучение биологии, дополнительное образование.

На протяжении более 25 лет в Северо-Западном регионе РФ осуществляет предметно-ориентированную профильную подготовку обучающихся уникальное образовательное учреждение, единственное в Республике Коми – Государственное автономное образовательное учреждение общеобразовательная школа-интернат Республики Коми «Коми республиканский лицей-интернат для одаренных детей из сельской местности».

Лицей-интернат является общеобразовательным учреждением, относящимся к системе дополнительного образования, и должен давать знания, выходящие за рамки средней школы. Основную образовательную программу и учебные планы профильных отделений лицея-интерната разрабатываются на основе требований федеральных государственных образовательных стандартов с дополнением содержания профильных предметов, углубляющих и расширяющих программный материал [2, с.150; 3, с.32].

Лицейисты в течение двух лет изучают биологию на географо-биологическом и химико-биологическом отделениях. Учебные программы по биологии реализуются через очную и заочную форму обучения, в основе обучения биологии блочно-модульный подход [3].

Для организации учебного процесса в период очного обучения на сессиях используются такие формы, как лекции, практические занятия, практикумы, семинары, предусмотрено проведение групповых и индивидуальных консультаций, зачетов, переводных и итоговых экзаменов, защита курсовых работ [4]. В межсессионный период обучающиеся самостоятельно выполняют контрольные работы по определенным темам, предусмотренные учебной программой по биологии. Таким образом, через систему аудиторных и межсессионных контрольных работ, а также переводных экзаменов по дисциплине осуществляется контроль качества знаний обучающихся.

Одной из особенностей содержания учебной программы по биологии в лицее является включение тем, вызывающих наибольшие затруднения при изучении теоретического материала, имеющих большое значение для подготовки к ЕГЭ: клетка как биологическая система; организм – биологическая система; размножение и индивидуальное развитие организмов; закономерности наследственности и изменчивости организмов; организм человека и ее биосоциальная природа; надорганизменные системы; эволюция органического мира.

Большое значение в подготовке по биологии уделяется не только лекционному материалу, но и проведению практических занятий, на которых лицейисты могут работать с микроскопами, с гербарным материалом, натуральными объектами, но, к сожалению, не всегда это возможно и чаще биологию приходится изучать, пользуясь демонстрацией слайдов презентации.

Подготовка курсовых работ по биологии имеет важное значение для овладения навыками исследования и натуралистических наблюдений, умениями работать с литературными источниками, отбирать нужную информацию. Например, при написании курсовых работ по биологии растений

обучающиеся проводят элементарные наблюдения в природе, учатся определять виды растений, правильно собирать растения, знакомятся с простейшим способом коллекционирования растений – гербаризацией.

При организации учебного процесса на семинарских и практических занятиях используются индивидуальные, парные и групповые формы работы, а также применяются современные педагогические технологии – проблемно-диалогические, развивающего критического мышления, кейс-технологии. Например, при изучении раздела «Система и многообразие органического мира» темы – Царство Вирусы, Царство Бактерии, Царство Грибы – обучающиеся выполняют задания кейсов, используя разные источники информации, в том числе сеть Интернет. Работа групповая, отчеты в виде схем, таблиц, рисунков, моделей. Презентация отчетов корректируется преподавателем, необходимая информация по всем вопросам темы фиксируется в тетрадях.

В 2018–2019 учебном году открыто новое отделение лицея – биологическое. Особенностью рабочей программы по биологии этого отделения являются дополнительные часы по биологии, которые отведены для специального курса по биологии – практикума по решению задач, также дополнительно включена межсессионная контрольная работа по практикуму. Результатом эффективности и целесообразности работы данного отделения лицея-интерната будут показатели единого государственного экзамена через два года обучения.

Эффективность организации учебного процесса и системы методической работы по биологии в лицее на отделениях географо-биологическом и химико-биологическом подтверждается результатами единого государственного экзамена.

Анализ результатов ЕГЭ по биологии на географо-биологическом отделении за последние три года выявил следующие результаты.

Годы	Количество обучающихся	Средний балл	Средний балл по РК	Наивысший балл
2016	8	55,3	50,1	68
2017	10	47,5	50,6	63
2018	6	54,2	Нет данных	66

Из данных таблицы видно, что в 2017 году наблюдается спад показателей и средних баллов и наивысшего балла, возможно, это связано с изменением структуры экзаменационной работы, о чем сказано ниже. Также следует отметить, что показатели результатов единого государственного экзамена на химико-биологическом отделении всегда выше показателей географо-биологического отделения. Возможно, это связано с большим предметным познавательным интересом к географии и обучающиеся выбрали географо-биологическое отделение именно из-за дисциплины – география.

Анализ результатов ЕГЭ по биологии на химико-биологическом отделении за последние три года выявил следующие результаты.

Годы	Количество обучающихся	Средний балл	Средний балл по РК	Наивысший балл
2016	39	59,5	50,1	77
2017	38	61,7	50,6	82
2018	30	54,9	Нет данных	79

Следует отметить, что средний балл единого государственного экзамена по биологии в предыдущие годы был выше (у обучающихся лица средний балл 59-66). Возможно, это связано с изменением структуры экзаменационной работы. В 2017 году была исключена часть с тестовыми заданиями открытого типа, т.е. с выбором одного верного ответа из предложенных четырех (исключается возможность угадывания верного ответа), включены новые типы заданий (заполнение пропущенных элементов схем и таблиц, нахождение правильно указанных обозначений в рисунке, а также анализ графиков и таблиц), т.е. экзамен стал гораздо сложнее.

Анализ результатов единого государственного экзамена показывает, что средний балл единого государственного экзамена по биологии обучающихся лица выше, чем средний балл в целом по Республике Коми, что говорит об эффективном профильном предметном обучении в лицее-интернате.

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон №273-ФЗ. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>
2. Криволапова Н.А. Становление и развитие региональной системы профильного обучения. Курган, 2007. 210 с.
3. Палкина М.А. Обобщение деятельности первого очно-заочного лицея-интерната для одаренных детей из сельской местности в Республике Коми // Вестник Поморского университета. Серия «Физиологические и психолого-педагогические науки». 2006. № 4. С. 114-117.
4. Палкина М.А. Педагогическое управление образовательной системой «Сельская школа-лицей-педвуз» // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Серия «Педагогика и психология». 2010. № 2(3). С. 26-30.
5. Палкина М.А. Профильное обучение старшеклассников из сельской местности в инновационной образовательной системе «Сельская школа – лицей-интернат – вуз» // Профильная школа. 2013. № 5. DOI: 10.12737/1395.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ЭКОНОМИКИ И УПРАВЛЕНИЯ С ОРИЕНТАЦИЕЙ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ

*Бадюкина Евгения Андреевна,
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
профессор, канд. эконом. наук
Некрасова Галина Андреевна,
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
ст. преподаватель*

Формирование системы профессиональных стандартов играет важную роль в развитии взаимодействия между вузами и работодателями. В настоящее время образовательные и профессиональные стандарты достаточно значительно различаются по требованиям к уровню квалификации выпускников. Направлением сближения может стать корректировка профессиональных компетенций ФГОС ВО таким образом, чтобы по содержанию они были схожи с общими для большей части профессиональных стандартов трудовыми действиями и умениями.

Ключевые слова: профессиональные стандарты, экономика и управление.

Важным направлением деятельности современных вузов является модернизация образовательных программ с целью приведения их в соответствие потребностям рынка труда. Существующая система образования не всегда успешно справляется с задачей обеспечения российской экономики востребованными специалистами. Одной из причин является низкая степень взаимодействия образовательных учреждений и потенциальных работодателей.

В этих условиях особое значение приобретают профессиональные стандарты (ПС). Они представляют собой многофункциональные нормативные документы, устанавливающие в рамках конкретного вида профессиональной деятельности требования к содержанию и качеству труда; к уровню образования и практическому опыту работника. Выступая элементом национальной системы квалификаций, ПС в перспективе способны стать ключевым фактором развития трудового потенциала населения страны, поскольку, с одной стороны, дают подробную характеристику необходимых знаний, умений, навыков специалиста с точки зрения работодателя, а с другой – являются четким ориентиром для вузов, указывающим, на получение каких компетенций должны быть направлены программы подготовки.

На настоящий момент в блоке «Финансы и экономика» введено в действие тридцать шесть профессиональных стандартов. В работе проведено сопоставление их содержания и действующих ФГОС ВО в сфере экономики и управления. С позиции соответствия сфере профессиональной деятельности выпускников профессиональные стандарты могут быть классифицированы следующим образом:

1) *Кредитные учреждения*: специалист казначейства банка, по операциям на межбанковском рынке; по ипотечному, корпоративному, потребительскому кредитованию; по работе с просроченной задолженностью; по кредитному брокериджу; по работе с залогами; по дистанционному банковскому обслуживанию.

2) *Финансовые учреждения*: специалист по операциям с драгоценными металлами; по финансовому мониторингу; по платежным системам и услугам; по микрофинансовым, факторинговым операциям, лизинговой деятельности.

3) *Страховые учреждения*: специалист по страхованию; актуарий; страховой брокер; специалист по организации персонифицированного учета пенсионных прав застрахованных лиц, администрированию страховых взносов.

4) *Экономические, финансовые, маркетинговые, производственно-экономические и аналитические службы организаций различных отраслей, сфер и форм собственности*: бухгалтер; аудитор; маркетолог; бизнес-аналитик; специалист рынка ценных бумаг; специалист по внутреннему контролю, финансовому консультированию, управлению рисками, по работе с инвестиционными проектами; специалист в оценочной деятельности.

5) *Органы государственной и муниципальной власти*: статистик, эксперт в сфере закупок, специалист по организации назначения и выплаты пенсии, по организации и установлению выплат социального характера.

Наибольшее распространение получили профессиональные стандарты, относящиеся к деятельности кредитных, финансовых и страховых учреждений. Детализируя их в соответствии с необходимым уровнем образования, можно выделить общие трудовые действия и умения:

6 уровень квалификации (высшее образование – бакалавриат):

- *Трудовые действия*: сбор и обработка документации; формирование и структурирование клиентской базы, анализ характеристик потенциальных клиентов; консультирование клиентов по вопросам использования финансовых продуктов и услуг, формирование пакетов предложений; мониторинг информационных источников, конкурентного окружения; мониторинг состояния сделок, своевременности исполнения обязательств по договорам; разрешение конфликтных и нестандартных ситуаций в работе; организация образовательных и просветительских мероприятий.

- *Необходимые умения*: выявление потребностей клиентов; обеспечение процесса приема документов; ведение деловой переписки и документооборота; анализ структуры и динамики рынков функционирования организации, отчетности партнеров; использование персонального компьютера, применение программных продуктов в профессиональной сфере.

7 уровень квалификации (высшее образование – магистратура, специалист):

- *Трудовые действия*: сбор информации по проблеме, анализ статистических данных; расчет ключевых финансовых показателей деятельности организации, партнеров, конкурентов; анализ эффективности бизнес-процессов; формирование плановых показателей, технических заданий; контроль реализа-

ции плана развития организации; разработка предложений по взаимодействию с партнерами.

- *Необходимые умения:* подбор и анализ статистической информации, оценка и прогнозирование рисков на её основе; анализ и обобщение данных о деятельности клиентов и конкурентов, оценка колебаний рыночной конъюнктуры; формирование и проведение презентаций.

8 уровень квалификации (*программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре*):

- *Трудовые действия:* оценка эффективности использования трудовых, материальных и финансовых ресурсов; мониторинг и контроль результатов деятельности организации; разработка плана и стратегии развития; организация процесса подготовки отчетов; обеспечение взаимодействия структурных подразделений; публикации в общественно-политических изданиях, выступления в СМИ, участие в общественных мероприятиях.

- *Необходимые умения:* применение количественных и качественных методов управления бизнес-процессами; формулирование целей развития и постановка задач по их достижению; обеспечение внешних коммуникаций; организация работы коллектива.

В условиях цифровизации экономики значительно сокращаются затраты времени, материальных и человеческих ресурсов на выполнение действий, связанных с проведением аналитической работы, финансовыми расчетами. Данный процесс находит отражение и в содержании трудовых функций. Для специалистов 6 уровня квалификации приоритетное значение имеет умение находить информацию, доводить её в понятной форме до потребителей, грамотно структурировать и документировать проводимые операции. На 7 уровне основное внимание уделяется процессу сбора и систематизации данных о деятельности компании, конкурентной среде, анализу возможных рисков. От специалистов 8 уровня квалификации требуется умение оценивать эффективность использования ресурсов, контролировать результаты деятельности и формировать стратегию развития компании, обеспечивать взаимодействие со СМИ, организовывать работу коллектива.

Соотнесение профессиональных стандартов блока «Финансы и экономика» и образовательных стандартов в сфере экономики и управления позволило выделить ключевые отличия в порядке их формирования:

- 1) Профессиональные задачи в разрезе видов деятельности выпускника, устанавливаемые ФГОС ВО, носят более общий характер, чем трудовые функции в ПС.

- 2) Профессиональные компетенции схожи с трудовыми функциями; однако последние более подробны, так как конкретизируются через описание трудовых действий, необходимых знаний и умений;

- 3) Профессиональные компетенции с основным ориентированы на экономический анализ и расчеты, а трудовые функции – на владение информацией в различных областях экономики и финансов (финансовые рынки, услуги, технологии и процедуры сбора информации, нормативная база и проч.).

Различие содержания образовательных и профессиональных стандартов обусловлено характером задач, решаемых при помощи этих документов. В случае с ПС приоритетом является описание квалификации, необходимой для осуществления профессиональной деятельности. ФГОС ВО носят более общий характер и нацелены на подготовку выпускников, способных применять полученные знания, умения и навыки в широком спектре направлений экономической деятельности и эффективно адаптироваться к изменяющимся условиям рынка труда. Сближение двух категорий стандартов может происходить посредством корректировки формируемых ФГОС ВО компетенций таким образом, чтобы они включали общие для большей части ПС трудовые действия и умения.

1. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/> (дата обращения: 20.11.2018).
2. Образовательные программы и профессиональные стандарты: поиск эффективного взаимодействия: материалы международной научно-методической конференции. . URL: <https://maofeo.ru/site/public/elfinder/documents/FINANSIST%20prilogenie.pdf> (дата обращения: 20.11.2018).

ПРОБЛЕМА УЧИТЕЛЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ НАЧАЛА XX В.

*Васильев Павел Владимирович
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
доцент, к.п.н.*

В статье раскрываются основные представления об учителе, сложившиеся к началу XX века в различных подходах, как в теории, так и на практике, в том числе представление о необходимости синтеза «профессионального» и «личного» в системе требований к учителю.

***Ключевые слова:** учитель, личность учителя, качества учителя, профессиональная подготовка учителя.*

Резкое ускорение модернизационных процессов поставило перед Россией начала XX в. проблему высокопрофессиональной подготовки учителей. Однако наряду с подготовкой и повышением квалификации педагогических кадров не менее остро в рассматриваемый период обсуждались вопросы о личностных качествах и профессионализме учителя.

Обобщая представления о качествах учителя в педагогической теории и общественном сознании, сложившиеся к концу дореволюционного периода, оказывается возможным выделить перечень наиболее продуктивных качеств, объединяющих различные подходы. Это сочетание справедливости, требовательности, высокой квалификации в знании предмета и методики с вниманием

к личности ребенка, самоанализом. По мнению Е.Ю. Есениной, все эти качества объединяло понятие «педагогическая любовь», которое является важным показателем того, что эволюция представлений о личностных и профессиональных качествах учителя в дореволюционной России шла по пути демократизации и гуманизации. Корни понятия проистекают из религиозно-философского понимания любви как христианской добродетели [3, с. 19–20].

Как показывает анализ различных публикаций и архивных документов тех лет, требование «любви к детям» действительно рассматривалось как главное основание успешной работы учителя и, более того, как необходимое условие результативности всего школьного дела, включая проведение тех или иных преобразований: «...для проведения всех этих начинаний в жизнь необходимо много любви к детям» (из протокола заседания комиссии при МНП, 1909 г. [5, л. 122]).

Второй общей чертой в представлениях об учителе, сложившихся к концу рассматриваемого периода в различных подходах, как в теории, так и на практике, – было единство требований к его личности и к его профессионализму. В педагогической литературе того времени идеальный учитель, как правило, рисуется как внимательный, думающий, умеющий наблюдать исследователь, который опирается во всех своих действиях, главным образом, на научные знания. «...В наш век дилетантизма проповедь профессионализма не популярна, – писал в те годы П.П. Блонский. – ...Но профессионализм плох лишь тогда, когда он узок. Профессия не единственное окно в нашей жизни... разве негодяй может быть хорошим воспитателем, полезным народу доктором, бесстрастным судьей, неподкупным чиновником, верным долгу офицером? Профессионализм не исключает человечности, но именно профессия – наиболее удобная точка сосредоточения развития своих общечеловеческих свойств. Идеал, когда именно профессия дает ... личное совершенство» [1].

По существу, тот же самый пафос звучит и в словах В.В. Сиповского, представителя официально-государственной педагогики: «...Знание педагогики, методики, физиологии и т.д. – полезно: оно даст образованного человека, но ... нисколько не гарантирует появления хорошего учителя. Мало того, специальное педагогическое образование – прекрасное оружие в руках даровитого педагога, но очень опасное в руках тупицы-педагога...» [4, л. 98].

Мнение о необходимости синтеза «профессионального» и «личного» в системе требований к учителю было характерно не только для ученых-педагогов, но и для родительской общественности. Представители родительского комитета Императорской Николаевской царскосельской гимназии отмечали в докладной записке, направленной ими в МНП: «...в число условий, которыми может быть создано положительное, в воспитательном смысле, воздействие школы на учащихся, следует считать прежде всего благотворное влияние на питомцев школы их педагогического персонала, в составе которого, поэтому, должны быть не только педагоги-профессионалы, т.е. учителя и учительницы, обладающие знаниями и умением передавать их ученикам и ученицам, но и педагоги-люди, способные внушить к себе любовь и уважение, способные оставить по себе добрую и неизгладимую память» [2, л. 16].

Таким образом, профессионализм учителя, понимаемый как сплав профессиональных знаний и умений с личностными качествами педагога, был своеобразным девизом, точкой единения всего множества педагогических течений, развивавшихся в русле российской педагогики начала XX в.

Однако на практике искомый синтез «личностного» и «профессионального» в образе учителя мог быть достигнут лишь на основе признания высокой степени выраженности его субъектной позиции в педагогическом процессе. В поисках решения этой задачи постоянно актуализировался тип «учителя-творца», воплощение в практику которого требовало существенного повышения степени свободы учителя в своей профессиональной деятельности.

В действительности, на практике возможности учителя в плане влияния на процессы, происходящие в школе и в обществе, весьма ограничены. Прежде всего, это связано с тем, что учитель – это служащий, и по долгу службы ему положено оценивать свою деятельность по критериям, заданным заказчиком (государством или земством, общественной организацией или частным учредителем школы). Даже если у учителя и есть возможность для собственного целеполагания, то она представляет собой лишь относительно небольшой «зазор» между заданными целями обучения и всей системой целеполагания педагогического процесса. Это ограничивает субъектную позицию учителя в образовательном процессе. Однако в этом не до конца отдавали себе отчет прогрессивные отечественные педагоги начала XX в.

1. Блонский П.П. Миросозерцание и профессия // Интернет-журнал Образование. Исследовано в мире. URL: <http://www.oim.ru/reader.asp?nomer=73>
2. Докладная записка Министру Народного Просвещения родительского комитета Императорской Николаевской царскосельской гимназии [1915]. РГИА, ф. 733, оп. 168, д. 1200.
3. Есенина Е.Ю. Эволюция представлений о личностных и профессиональных качествах учителя в педагогической теории и общественном сознании России XVIII – начала XX вв.: дис. ... к.п.н. (13.00.01). М., 2006. 177 с.
4. Журналы Ученого Комитета по вопросу о реформе средней школы. Заседания 1-33. [1903-1904]. РГИА, ф. 734, оп. 5, д. 68.
5. Протоколы заседаний комиссии при Министерстве Народного Просвещения «О способах воспитательного воздействия на учащихся» [1909]. РГИА, ф. 733, оп. 201, д. 146.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ

*Губарь Людмила Николаевна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»
преподаватель, аспирант 2 года обучения*

В статье рассматривается применение ментальных карт в процессе обучения. Это способствует формированию познавательного интереса студентов и эффективному

усвоению материала, так как, создавая их, студенты учатся систематизировать его и запоминать ключевую информацию.

Ключевые слова: методика обучения математике

Проблема формирования познавательного интереса у студентов в процессе обучения занимает одно из ведущих мест в исследованиях современных ученых. Решение этой проблемы во многом определяет эффективность образовательного процесса, поскольку интерес является важным мотивом познавательной деятельности обучающихся.

Известно, что правая половина мозга отвечает за воображение и эмоции, а левая – за аналитическое мышление и последовательность обработки информации, поэтому, чтобы возбудить желание учиться, необходимо использовать такой вид деятельности, который заставил бы его работать. Учитывая динамизм современной жизни, можно говорить о том, что знания, умения и навыки являются неустойчивыми явлениями, которые подвержены постоянным изменениям. Поэтому образовательный процесс должен быть построен с учетом обновления в информационном пространстве. И здесь важнейшим качеством этой деятельности является разнообразная самостоятельная работа учащихся, организованная в соответствии с особенностью интереса и привлекающая их внимание, способствующая установлению более глубоких связей и отношений между различными предметами и явлениями. Одним из активных методов обучения является применение ментальных карт.

Сегодня концепция создания ментальных карт (также mind map, интеллект-карт) знакома многим. Это одна из эффективных техник запоминания информации, представляющая собой графическое изображение информации в виде древовидной схемы и подразумевающая изложение ветвей проблемы на бумаге или электронном носителе.

Идея создания интеллект-карт принадлежит британскому психологу Тони Бьюзен, который считал их «наиболее выдающимся инструментом мышления». Применение ментальных карт в процессе обучения способствует эффективному усвоению материала, так как, создавая их, обучающиеся повышают уровень концентрации и понимания, учатся выделять главное и второстепенное, что позволяет им быстрее запоминать информацию. При создании ментальных карт обязательно должно быть «ядро» – основное понятие, тема или проблематика. От центра строится разветвленная структура, отсортированная по темам на подтемы, понятия.

Нами была составлена интеллект-карта «Событие» по одной из тем дисциплины «Теория вероятностей и математическая статистика» (см. рис. 1).

Разработанную карту можно выдать студентам в начале изучения темы, чтобы они видели, какой объем материала им необходимо усвоить, эта карта может дополняться в ходе изучения темы, или составляться самими студентами в зависимости от их индивидуального восприятия.

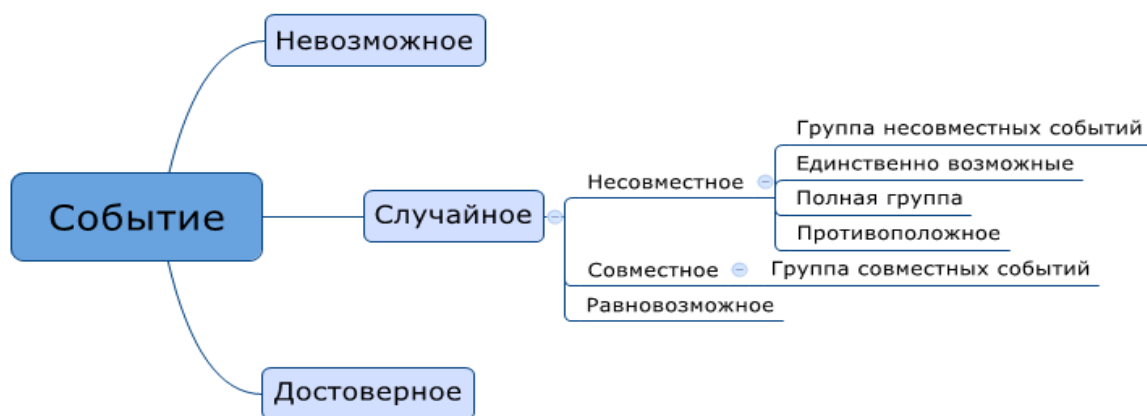


Рис. 1. Интеллект-карта «Событие»

Таким образом, применение ментальных карт в процессе обучения способствует формированию познавательного интереса обучающихся и эффективному усвоению материала, так как, создавая их, студенты учатся систематизировать его и запоминать ключевую информацию. Создание интеллект-карт развивает креативное и критическое мышление, память и внимание, творческие способности – это те качества, которые помогут обучающимся быть в будущем конкурентоспособными.

1. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление / пер. с англ. Е.А. Самсонов. М.: Попури, 2018. 272 с.
2. Губарь Л.Н., Ермоленко А.В. Теория вероятностей и математическая статистика: учебное пособие. Сыктывкар: Изд-во СГУ им. Питирима Сорокина, 2015.

МЫСЛИТЕЛЬНЫЕ ОПЕРАЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

*Докучаева Раиса Михайловна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»,
доцент, к.фил.н.*

Автор статьи трактует мыслительные операции как один из приемов формирования у младших школьников лингвистического (логического) мышления.

Ключевые слова: мыслительные операции, логическое мышление, умственные способности, интеллектуальное развитие.

Непосредственными целями любого учебного предмета являются усвоение учащимися системы знаний и овладение ими определенными умениями и навыками. Исследователи сосредотачивают внимание на тех видах знания, ко-

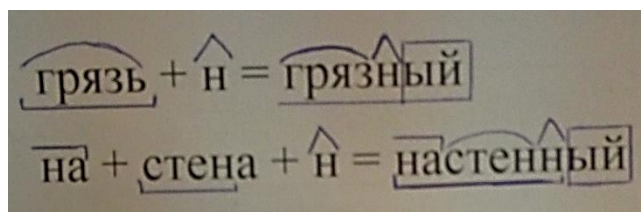
торые являются «значимыми, ценными для человека». Среди них – знание как факт; знание как понимание; знание как мнение; теоретическое знание; знание как информация, знание как способность к практической деятельности, др. [5, с. 75]. Среди наиболее важных проблем знания выделяется и вопрос с функционированием знания в процессах мышления и речемыслительной деятельности. По мнению Н.А. Белоус, в исследовании речевого поведения большое значение придается выявлению взаимосвязи совершающихся в сознании человека мыслительных процессов (операций) и языковых явлений, которые неотделимы от мышления [2, с. 53].

Лингвистическое мышление – качественно новое образование личности [3, с. 16]. Возникает оно на основе изучения теории языка и в процессе овладения лингвистическими умениями. И характеризуется новое образование личности высоким уровнем мыслительных операций. Именно этот ориентир в обучении русскому языку предполагают авторы действующих образовательных программ. Так, в концепции Д.Б. Эльконина- В.В. Давыдова обосновано следующее положение: содержание образования проектирует определенный тип мышления – эмпирический или теоретический в зависимости от содержания обучения [3, с. 28]. Образовательная программа системы Л.В. Занкова направлена на формирование мыслительной деятельности посредством умения: а) классифицировать предметы и понятия путем формирования соответствующих операций (группировка словесных и наглядных объектов по одному признаку, совмещение двух, трех признаков, формулировать выводы, др.) [1, с. 57]. Как отмечает Н.Ф. Талызина, «формирование уже самих начальных знаний должно быть организовано так, чтобы это было одновременно формированием и мышления, и определенных умственных способностей» [7, с. 54].

Многие исследователи (в частности, Н.В. Дмитриев, В.А. Добромислов и др.) при рассмотрении возможностей формирования лингвистического мышления выдвигали необходимость развития логического мышления. Развивать логическое мышление на уроках русского языка – значит формировать у школьников умение логически мыслить. Следовательно, логическое мышление – это необходимый содержательный компонент лингвистического мышления. Проявляется логическое мышление в процессе овладения знаниями о русском языке в следующих важных умениях: выделение главного, существенного в языковом явлении; установление сходства и различия между языковыми явлениями; группировка, классификация языковых явлений по определенному основанию; формулировка, обобщающих выводов. Поэтому авторы учебников по русскому языку действующих образовательных систем начального образования ориентируют на освоение следующих мыслительных операций: анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, конкретизация, классификация [6]. Если анализ – это мысленное расчленение чего-либо на части, то синтез – это мысленное соединение частей или предметов и явлений в одно целое. «Анализ и синтез», – писал С.Л. Рубинштейн, – это «общие знаменатели» всего мыслительного процесса. Мыслительную операцию «сравнение», когда мы сопоставляем предметы и явления, находим их сходство и различия, К.Д. Ушинский считал основой понимания, основой всякого мышления. В антонимических отношениях находят-

ся обозначения таких мыслительных операций, как абстрагирование и конкретизация. Абстракция – мыслительное отвлечение от каких-либо одних частей или свойств предмета в пользу других, более существенных признаков. Конкретизировать в учебной деятельности – значит привести пример, иллюстрацию, конкретный факт, подтверждающие общее теоретическое положение, правило, закон. Наиболее точное определение классификации дает Л.Ф. Тихомирова: «Классификация – это распределение по группам, где каждая группа, каждый класс имеет свое постоянное место. Очень важен при этом выбор основания классификации» [8, с.25]. Центральной мыслительной операцией, считают исследователи, является обобщение – мысленное объединение предметов и явлений на основе сходства их существенных признаков и отвлечение от признаков второстепенных, существенных. Как указывает А.А. Люблинская, обобщением является любое правило, любой закон, выведенный на основе анализа одних и тех же фактов, явлений, зависимостей в разных условиях и на разном содержании. [6]. На наш взгляд, список мыслительных операций, в том числе и на уроках в начальных классах, не закрыт. Так, анализируя упражнения с ориентацией на формирование логического мышления, мы обнаружили такие формулировки заданий к упражнениям. (Учебник по русскому языку для 3 класса – Р.Н. Бунеев, О.В. Пронина) – Почему имена прилагательные связаны именно с именами существительными, а не с другой частью речи? – Имена существительные изменяются по числам. Можно то же самое сказать о глаголе. Почему? – Графически обозначь однородные члены. – Почему ставится или не ставится запятая между однородными членами? Суть мыслительной операции, обозначенной лаконично словом «Почему» – «связать», «поместить» эти два явления в одно языковое пространство. Специфика данной мыслительной операции (условно назовем ее «почему»), как нам кажется, носит обобщённый характер: она накладывается на несколько уже совершившихся мыслительных операций. Как считают ученые, одним из маркеров причинно-следственных отношений служит определенная лексическая единица (в нашем случае это лексема «почему»), прямо называющая либо причину, либо следствие. По предположению И.Е. Брыксиной, наличие языковых маркеров, сигнализирующих о наличии причинно-следственных отношений, побуждает обучаемого выявлять объекты или процессы, между которыми существует причинно-следственная связь. Таким образом, мыслительная операция «почему» аккумулирует обычно своеобразную цепь мыслительных операций. Например: 1. Выпиши слова в каждый столбик: с приставкой, с корнем, с окончанием. 2. Какое слово ты не выписал? Почему? Мыслительная операция «почему» накладывается на мыслительные операции – сопоставления, выделения, классификации. Мыслительная операция «почему» может накладываться на другие совершившиеся мыслительные операции, например: 1. Прозвенел звонок с урока, ребята выбежали на перемену. 2. Прозвенел звонок с урока, ребята выбежали на перемену, началась веселая игра – Почему в первом предложении одна запятая, а во втором – две запятые? Мыслительная операция «почему» в этом случае накладывается на мыслительные операции сопоставления и анализа. Мыслительная операция «почему» может иметь свой содержательный вариант – «почему называется».

Например: 1. Уточни в толковом словаре значение прилагательного «однородный». Почему эти члены предложения так называются? 2. Почему повествовательные, вопросительные и побудительные предложения получили такие названия? Мыслительная операция «почему» может накладываться только на одну мыслительную операцию, операцию анализа, например: 1. Спиши. Предложения ли это? Почему? 2. Какие окончания нужно написать у имен прилагательных? Почему? 3. Стоял ясн... весен... вечер, окна были открыты, и бел.. занавески медленно раскачивались, словно здороваясь с маленьк.. бледн... звездами. Иногда мыслительная операция «почему» накладывается на двойной анализ и сравнение, например:



1. Почему в некоторых прилагательных пишутся удвоенные согласные буквы – умный, подводный, конный, настольный.

2. Почему имена прилагательные связаны именно с именами существительными?

Таким образом, логическое мышление, будучи необходимым содержательным компонентом лингвистического мышления, является условием не только умственного, но и интеллектуального развития. Уже в начальной школе необходимо использовать всю систему мыслительных операций, необходимых для решения учебных задач, предусмотренных соответствующими программами.

1. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции как психологической системы: автореф. дис... канд. психол. наук. М., 2016. С. 57.
2. Белоус Н.А. Когнитивный диссонанс как один из факторов возникновения когнитивного дискурса // Вопросы когнитивной лингвистики. 2008. № 1. С. 53.
3. Как проектировать универсальные учебные действия / под ред. А.Г. Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2010. С. 28.
4. Криворотова Э.В. Формирование лингвистического мышления как условие интеллектуального развития: автореф. дис... д-ра психол. наук М., 2007. С. 16.
5. Макарова Е.А. Виды знания в аспекте сопряжения категорий ОПЫТ и ЗНАНИЕ // Вопросы когнитивной лингвистики. 2016. № 2. С. 75.
6. Основные дидактические принципы. URL: <https://studfiles.net/preview/5455690/page:38/> (дата обращения: 15.11.18).
7. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М.: АСДЭМС, 1999. С. 54.
8. Тихомирова Л.Ф., Басов А.В. Развитие логического мышления детей. Ярославль, 1995. С. 25.

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

*Ермакова Наталья Владимировна,
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
магистрант, гр. 422-НОз,
Поберезкая Вита Федоровна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
доцент, к.п.н.*

В статье представлен анализ педагогических условий, необходимых для формирования познавательных универсальных учебных действий на уроках изобразительного искусства у младших школьников.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, познавательные универсальные учебные действия, младший школьник.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определил принципиальные изменения в содержании образования, мышлении учителя, целенаправленном формировании ребенка как субъекта учебно-познавательной деятельности. Обучение в школе в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования должно быть направлено на становление системы познавательных универсальных учебных действий, овладение обучающимся метапонятиями и метаумениями [2, с. 5]. Следовательно, раз есть изменения в содержании образования, то появляется необходимость выявления условий для возможности их формирования.

А.Г. Асмолов определяет универсальные учебные действия: «в широком значении означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; в более узком (собственно психологическом) значении этот термин можно определить как общность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» [1, с.8].

Безрукова Е.И пишет: «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» [3, с.36].

Елисеева Д.С. отмечает, что «развитие познавательных универсальных учебных действий младшего школьника осуществляется в процессе изучения системы предметов и дисциплин, предусмотренных основной образовательной программой начального общего образования, в которую входят «Русский

язык», «Литературное чтение», «Математика», «Окружающий мир», «Иностранный язык», «Технология» [4, с. 20]. Мы считаем, что такой предмет, как изобразительное искусство обладает достаточным педагогическим потенциалом для развития и формирования познавательных универсальных действий младшего школьника. В федеральном образовательном стандарте начального общего образования искусство отмечено, как обязательная предметная форма, а в основных задачах реализации содержания прописано: развитие способностей к художественно-образному, эмоционально-ценностному восприятию произведений изобразительного и музыкального искусства, выражению в творческих работах своего отношения к окружающему миру [1, с. 28].

Для того чтобы рассмотреть педагогические возможности учебной дисциплины «Изобразительное искусство» в контексте формирования познавательных универсальных учебных действий младшего школьника, мы проанализировали учебные программы по предмету «изобразительное искусство» следующих авторов: Л.А. Неменская (Система «Школа России»), О.А. Куревина, Е.Д. Ковалевская (Система «Школа 2100»), Т.Н. Проснякова, Е.И. Ларичева, Е.С. Кубышева (Система «развивающего обучения Л.В. Занкова»), Шпикалова Т.Я., Ершова Л.В. (УМК «Перспектива»). Мы отмечали, закладываются ли в содержании планируемых результатов программ познавательные УУД младших школьников. Мы сделали вывод, что формирование познавательных универсальных учебных действий предполагается во всех программах, это является обязательным требованием федерального государственного образовательного стандарта.

Далее мы проанализировали учебники данных программ на наличие заданий и упражнений, развивающих познавательные универсальные учебные действия младших школьников на уроках изобразительного искусства, есть ли разноуровневые итоговые работы, работы с таблицами, схемами, диаграммами, текстами, информацией.

Мы заметили, что в учебниках Л.А. Куревиной, Е.Д. Ковалевской (Система «Школа 2100») «Изобразительное искусство. Разноцветный мир», Шпикалова Т.Я., Ершова Л.В. (УМК «Перспектива») учебник «Изобразительное искусство» (2 класс), а также рабочей тетради Л.А. Неменской (Система «Школа России») рабочая тетрадь «Твоя мастерская» (2 класс), направленных на развитие познавательных универсальных учебных действий, не более 5-7 заданий, хотя, как мы видели, во всех программах, в планируемых результатах заложено формирование познавательных универсальных учебных действий в младшем школьном возрасте.

Таким образом, мы выявили противоречие между требованиями федерального государственного стандарта о целенаправленном формировании ребенка как субъекта учебно-познавательной деятельности и методическом сопровождении для его выполнения. Несмотря на то, что во всех учебных программах заложено развитие познавательных универсальных учебных действий, 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 и актуальность выявления педагогических условий, способствующих формированию познавательных универсальных учебных действий.

1. Асмолов А.Г. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2014. С. 35.
2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008. 151с.
3. Елисеева Д.С. Познавательные универсальные учебные действия младшего школьника как педагогический феномен // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2014. № 4. С.16-26.
4. 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).

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Завьялова Людмила Алексеевна
г. Сыктывкар, МАОУ «СОШ №18»
учитель английского языка*

Статья посвящена проблеме применения современных игровых технологий на уроках английского языка в начальной школе.

Ключевые слова: *ФГОС, игра, игровой метод, игровые технологии, английский язык, коммуникативные упражнения.*

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее – ФГОС НОО) является одним из ключевых элементов модернизации современного образования. Изменения, произошедшие в системе образования за последние годы, привели к переосмыслению методов и технологий обучения иностранным языкам. В связи с этим педагогический процесс обучения английскому языку должен соответствовать требованиям ФГОС НОО. Реализация системно-деятельностного подхода на уроках применительно к игровым технологиям включает мотивационную составляющую урока, носит прикладной характер игр, тем самым ученик становится субъектом (не мы его учим, а он учится) процесса обучения, овладевая не только знаниями, но и способами получения знаний. Деятельностный характер, соответствующий самой природе младшего школьника, воспринимающего мир эмоционально и активно, позволяет включать иноязычную речевую деятельность в

игровую, свойственную ребенку данного возраста, дает возможность осуществлять разнообразные связи с предметами, изучаемыми в начальной школе, и формировать общеучебные умения и навыки.

В основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, базовым положением которого служит тезис о том, что развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, формированием универсальных учебных действий (УУД), выступающих в качестве основы образовательного и воспитательного процесса. Большая роль игры отводится и в формировании универсальных учебных действий (далее – УУД). Игра позволяет формировать личностные, коммуникативные и регулятивные (планирование, контроль, коррекция, оценка и др.) действия.

Игровые технологии являются составной частью педагогических технологий, применяемых в современной школе на уроках иностранного языка. Игровые технологии являются одной из уникальных форм обучения иностранному языку, позволяющие сделать интересными и увлекательными не только работу учащихся на творческо-поисковом уровне, но и будничные шаги по изучению английского языка. Занимательность условного мира игры делает положительно эмоционально окрашенную монотонную деятельность по запоминанию, повторению, закреплению или усвоению информации, а игровое действие активизирует все психические процессы и функции младшего школьника. Игра способствует использованию знаний в новой ситуации, усваиваемый учащимися материал проходит через своеобразную практику, вносит разнообразие и интерес в учебный процесс.

Игровые технологии на уроках английского языка создают атмосферу, в которой ребенок чувствует себя комфортно; стимулируют интересы детей, развивают их желание учиться; и тем самым делают реальным достижение ими успехов в обучении; вовлекают в учебный процесс все его чувства, эмоции и ощущения; активизируют деятельность детей; делают ребенка активным действующим лицом в учебном процессе; создают такие ситуации, в которых учитель не является центральной фигурой, а лишь наблюдателем, консультантом; обеспечивать все возможные формы работы в классе.

Игра обладает универсальностью: использование игровых приемов можно приспособлять к разным целям и задачам урока. Игровые приемы выполняют различные функции в процессе развития ребенка, облегчают учебный процесс, помогают усвоить увеличивающийся с каждым годом материал и ненавязчиво развивают необходимые компетенции.

Методическая копилка современного учителя полна разнообразных игровых технологий, методов и приемов обучения иностранному языку на разных этапах урока иностранного языка.

Реализация игровых приемов и ситуаций в учебном процессе происходит по следующим основным направлениям: дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве ее средства; в учебную деятельность вводится элемент соревнования. За счет этого дидактическая за-

дача переводится в игровую, а успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Роль игры на уроках иностранного языка огромна, так как она позволяет сделать учебный процесс привлекательным и интересным для каждого ребёнка. Занимательные, игровые элементы позволяют преодолеть большинство трудностей, связанных с условным характером иноязычного общения и усилить положительное воздействие иностранных языков на становление личности. Обилие игровых ситуаций, сказочных сюжетов призвано создать на уроках атмосферу радости, раскованности и непосредственности.

Все это дает возможность в младшем школьном возрасте оптимально сочетать коммуникативные потребности и возможности их выражения на иностранном языке. Это позволяет избежать одного существенного противоречия, которое постоянно возникает при более позднем начале обучения этому предмету между коммуникативными потребностями обучаемого (желание узнать много) и ограниченным языковым опытом (незнание, как это много выразить малым количеством лексики).

Усиление коммуникативной направленности обучения осуществляется за счет введения сказочных персонажей, использования большого количества ролевых игр. Учебная игра должна быть целенаправленной. Необычность формы проведения занятий, ее нешаблонный характер способствует поддержанию интереса к изучаемому предмету.

Эффективность игровых ситуаций на начальном этапе обучения иностранному языку обусловлена рядом факторов: возрастными особенностями учащихся, психологическими особенностями игровой деятельности, как важным стимулом для общения. Это дело творчески работающего учителя. Однако следует отметить, что для опытного учителя весьма непросто подобрать такой игровой материал, который носил бы истинно речевой характер, а игровые действия соответствовали бы психолингвистическим особенностям различных видов речевой деятельности.

Игра применяется как средство наглядности и как упражнения. Учебные игры могут характеризоваться учебными целями и задачами, формой проведения, способом организации, степенью сложности, количественным составом учеников.

Нужно помнить, что игры не самоцель, а средство активизации лексики, грамматики, работы над произношением, чтением, письмом и устной речью, поэтому на начальном этапе обучения можно выделить следующие виды игр: фонетические игры, лексические и грамматические игры.

Приемы коммуникативной методики используются в коммуникативных играх. Поэтому следует выделить несколько типов коммуникативных игр: коммуникативные игры, в основе которых лежит методический прием ранжирования; коммуникативные игры, построенные на основе преднамеренного создания различий в объеме информации у обучающихся; коммуникативные игры, предполагающие группировку или подбор подходящих вариантов; коммуникативные игры на поиск пары; коммуникативные игры – интервью; ролевые игры.

На своих уроках в начальной школе использую различные виды игр, но чаще применяю предметные, сюжетные, ролевые.

Как показывает опыт работы, игры способствуют не только повышению качества успеваемости и обогащению лексического словаря учащихся, но и развитию личностного творческого потенциала обучающихся, умения принимать самостоятельные решения, расширению кругозора, формированию личной ответственности за результат труда. Благодаря играм активизируются все познавательные процессы учащихся: развиваются память, мышление, воображение, творческие способности. Игры обогащают язык и закрепляют запас слов учащихся, способствуют решению определённых учебно-воспитательных задач по обучению иностранному языку. Использование игровых технологий способствует активизации познавательной и творческой деятельности учащихся, развивает и совершенствует речемыслительную деятельность детей, воспитывает инициативность, развивает организаторские способности, положительно влияет на качество обучения, повышает его эффективность.

1. Будакова О.В. Игровые технологии как эффективное средство активизации учебного процесса на уроке иностранного языка // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012. С. 152-154. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/2161/> (дата обращения: 29.11.2018).
2. Казимилова С.Н. Игровая форма в преподавании иностранного языка // Филология и лингвистика. 2017. № 1. С. 46-48. URL: <https://moluch.ru/th/6/archive/45/1815/> (дата обращения: 13.11.2018).
3. Современные методики и технологии обучения иностранному языку и литературе в школе и вузе: монография / М.М. Муртазаева, С.Г. Филиппова, А.Ю. Сапожникова и др. Волхов, 2012. 78 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТОРСКИХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

*Канева Анжелика Андреевна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
студентка 412-МОз группы*

В статье представлен анализ понятия конструкторских умений с современных позиций и формирование конструкторских умений с точки зрения возможностей перехода на новую образовательную парадигму на его основе.

Ключевые слова: конструкторские умения, конструктор, конструкция, умения, конструирование.

Практическая деятельность на уроках технологии является средством общего развития ребёнка, становления социально-значимых личностных качеств, а также формирования системы специальных технологических и универсальных учебных действий.

Эффективность процесса формирования предметных умений на уроках технологии в начальных классах зависит от того, какие условия создает учитель для их развития.

В педагогической литературе можно найти несколько толкований слова «конструирование». Н.М. Коньшева считает, что «конструировать – значит создавать конструкцию чего-то, строить, а также вообще создавать что-нибудь» [5]. По мнению Э.М. Галямовой, термин конструирование (от лат. *construktio* – составление, сложение) означает создание модели, построение, приведение в конкретный порядок и взаимоотношение различных отдельных предметов, частей, элементов [2]. В педагогическом энциклопедическом словаре можно найти следующее толкование: «конструирование (от лат. *construo* – строю, создаю) – процесс создания модели, машины, сооружения, технологии с выполнением проектов и расчётов. Конструирование в процессе обучения – средство углубления и расширения полученных теоретических знаний и развития творческих способностей, изобретательских интересов и склонностей учащихся».

Конструкторские знания и умения учащихся – это высшая ступень по отношению к их общетрудовым знаниям, умениям и мастерствам, необходимым для выполнения определенных трудовых операций. По В.Д. Симоненко, формирование конструкторских знаний, умений и навыков предполагает разделение на уровни [8].

Первый уровень: выработка представлений и понятий о выполнении операций и результатов труда, который предполагается получить для осмысления действий.

Второй уровень: формирование начальных, общетрудовых знаний, умений и навыков необходимых для выполнения трудящихся действий.

Третий уровень: привитие знаний, умений и навыков, которые являются основой квалифицированного труда и творческой конструкторской деятельности учащихся.

Конструкторские умения – это обладание технологиями конструирования на базе полученных конструкторских знаний. К ним относятся умение самостоятельно аргументировать и выразить конструкторскую идею, умение проектировать, принимая во внимание эффективность, многофункциональность, универсальность изделий, легкость и простоту сборки, размеры изделий, безопасность, надежность, экономность [3].

Всё это говорит о том, что младший школьник имеет психологическую базу для обучения и самостоятельной продуктивной деятельности на уроках технологии. Педагогу необходимо учитывать возрастные особенности детей в процессе обучения [7].

Как отмечает Н.М. Коньшева [5], при обучении конструированию «в младших классах целесообразнее основываться на природном интересе и любопытстве ребенка, и делать упор на формирование общеучебных умений, навыков общения и внутренней мотивации». Например, индивидуальные задания, с учетом интересов детей, опора на практику и пространственные представления, которые сформированы в этом возрасте.

На занятиях учитель должен специально объединять сенсорный опыт

ребенка с размышлением и с эмоциями – только тогда предметно-практическая деятельность по воссозданию образца будет носить развивающий характер. Процесс конструирования по образцу можно условно разделить на несколько этапов [4]. На каждом из которых алгоритм действий будет представлен по-своему.

Для формирования конструкторских умений Н.М. Конышева [6] выделяет следующие задания:

1) плоскостные геометрические модели. Конструирование этого вида разработано по аналогии с головоломками, издавна известными в культуре разных народов (танграмм). Первоклассники с успехом составляют конструкции из геометрических фигур, ориентируясь на уменьшенные образцы;

2) объемные модели на основе заданного модуля. Эти задания похожи на предыдущие, но отличаются тем, что модели, на создание которых ориентируется обучающийся, объемные. Например, составленные фигуры из кубиков [4];

3) задания на мысленное достраивание, дополнение формы. Они разработаны по такому принципу, где учащиеся используют пространственное мышление для реализации задуманного на практике [1]. Ценность этих заданий заключается в применении теоретических знаний и сообразительности у детей;

4) воспроизведение конструкции в других материалах. Например, если предложить учащимся изготовить предмет определенной формы и при этом предоставить для работы другие материалы, не позволяющие точно скопировать образец. В этом случае учащиеся должны будут мысленно

На основе вышесказанного мы можем сделать следующие выводы:

1. Характеризуя понятие «конструирование», следует заметить, что в изученной нами литературе говорится о том, что конструировать можно не только из готовых деталей, но и применять в процессе конструирования детали изделия, которые необходимо создать, разработать – т.е. сконструировать. Таким образом, мы можем судить о том, что конструирование рассматривается как инструмент обучения, который включается в педагогический процесс для активного развития мышления учащегося. Конструкторская деятельность является творческой.

2. При соответствующем содержательном и методическом наполнении предмет «Технология» может стать опорным для формирования системы УУД в начальной школе. Одним из важных для формирования УУД является блок «Конструирование и моделирование».

1. Загвоздкин В.О. Стандарт второго поколения // Народное образование. 2009. № 7. С. 9-20.
2. Ключкова Г.М. Выделение компонентов и уровней графически-конструкторской компетентности студентов технологического образования // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=11988> (дата обращения: 09.11.2018).
3. Крутецкий В.А. Психология. М., 2004.
4. Мельник В.В. Глобальные тенденции и особенности модернизации высшего профессионального образования в России // Университетское управление: практика и анализ. 2009. № 5. С. 58-63.
5. Конышева Н.М. Методика трудового обучения младших школьников: Основы дизайнерского образования: уч. пос. для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 1999. 162 с.
6. Конышева Н.М. Конструирование как средство развития младших школьников на уро-

- ках ручного труда. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2000. 88 с.
7. Роговцева Н.И. Технология. 4 класс: учебник для общеобразовательных организаций с приложением на электронном носителе / Н.И. Роговцева, Н.В. Богданова, Н.В. Добромыслова, Н.В. Шипилова, С.В. Анащенкова. М.: Просвещение, 2014.
8. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Владос, 2009. 272 с.

ПРОБЛЕМЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИКИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

*Киртичёва Ольга Анатольевна
г. Сыктывкар, ГПОУ «СГПК»
преподаватель*

В статье раскрыто понятие педагогической инновации, представлено решение одной из проблем инновационного развития в педагогике, а именно как можно использовать современные образовательные технологии в условиях модернизации подхода в образовании на примере компьютерного моделирования

Ключевые слова: педагогическая инновация, педагогическая деятельность, модернизация в педагогике, компьютерного моделирования, виртуальная реальность.

В Российской Федерации инновационное развитие педагогики на сегодняшний день находится перед выбором классической системы преподавания и преподаванием с внедрением современных образовательных технологий, прописанных Федеральным государственным образовательным стандартом.

Согласно определению, представленному агентством инноваций и развития экономических и социальных проектов [1], инновация представляет собой конкретный качественный результат в виде нового знания, которое ранее не применялось в какой-либо идее для обновления сфер жизни людей, с последующим этапом внедрения продукта. Другими словами, инновации представляют собой креативность в производстве продукта, что требует современная действительность, для поддержания уровня конкурентоспособности страны на мировом рынке.

На сегодняшний день перед образованием в сельских школах стоит проблема быстрой модернизации образовательных учреждений на разных уровнях образования.

Под инновационной деятельностью в сфере образования подразумевается комплекс мер по обеспечению инновационного процесса на разных уровнях образования [2].

Таким образом, педагогическая инновация должна быть в каждой образовательной организации, для того чтобы качество оказываемых услуг соответствовало высокому уровню.

Закон «Об образовании в Российской Федерации» статья № 20 указывает на тот пункт, что экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития си-

стемы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования [3].

Таким образом, необходимо провести модернизацию образования, т.е. улучшить методику преподавания учебных предметов, специальных дисциплин, добавляя креативности в деятельность обучающихся, а соответственно снизить уровень преподавания по традиционной системе.

Рассматривая научные статьи многих передовых авторов в педагогической деятельности, можно указать, что модернизация в педагогике доступна с помощью прогресса самого общества [4]. Для совершения такого нового подхода в образовании в первую очередь в образовательных организациях должны быть разработаны программы инновационной деятельности, направленные на создание, освоение, закрепление и распространение инноваций.

Главным моментом в инновационной сфере образования является то, что сама по себе инновация не может возникнуть, т.е. на основе передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов «рождается» результат, который и способствует развитию педагогики в сфере образования.

Применение современных образовательных технологий возможно реализовать в условиях модернизации подхода в образовании. В качестве примера можно рассмотреть технологию использования компьютерного моделирования в процессе исследовательского обучения или технологию, которая основана на использовании планшетных компьютеров и мобильных телефонов, технологию дополненной реальности, когда виртуальные объекты и информация дополняют сведения, например, о физических объектах и окружающей среде при проведении учебных исследований. Данный подход к организации занятий носит интегративный характер и осуществляется на основе новой образовательной среды, которая делает обучающихся активными участниками образовательного процесса, дает возможность широкого выбора в области будущего профессионального развития на основе фундаментальной подготовки.

Реализация такого подхода в качестве инновационных форм проведения учебных занятий обеспечит новый уровень изучения и преподавания, а также будет способствовать реализации Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации.

1. Термин «инновация» // Агентство инноваций и развития экономических и социальных проектов. Воронеж, 2009–2018 URL: <https://www.innoros.ru/publications/analytics/12/termin-innovatsiya>

2. Томова, М.Б., Дедушева Л.А. Инновационное развитие Российской Федерации в сфере образования // Интернет-журнал Науковедение. 2016. № 1 (32).

3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ. Доступ из СПС «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

4. Грудцына Л.Ю. Инновационные процессы в современном Российском образовании. Всероссийский научно-практический журнал // Правовая инициатива. 2013. № 10.

РАЗВИТИЕ ТЕКСТОВЫХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО РОДНОГО ЯЗЫКА

*Королева Татьяна Павловна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
доцент, к.пед.н.*

В статье рассматриваются вопросы планирования изучаемого материала на основных уроках русского языка и родного русского языка; отбора материала по созданию текстов рассуждений разного типа.

***Ключевые слова:** содержание образования, универсальные учебные действия, текстовые умения, функциональные типы речи, композиционные формы рассуждений, тезисы, аргументы, обобщения.*

Утвержденная 31 января 2018 года программа учебного предмета «Русский родной язык» [4], сопровождающая и поддерживающая основной курс русского языка, предполагает решение целого ряда задач: определить способы осуществления органичной связи с основным курсом русского языка и другими учебными предметами; уточнить содержание программ; осуществить планирование всего курса русского языка и в каждом классе; реализовать внутрипредметные связи в изучении сквозных тем и т.д. Учителю предстоит разработать методику изучения новых тем и аспектов: так, в области обучения нормам речевого этикета – рассмотреть приёмы и речевые тактики, помогающие противостоять речевой агрессии; вопросы этики и речевого этикета в общении в электронной среде; правила информационной безопасности в социальных сетях; использование мультимедийных словарей и др. Большое внимание в программе уделено воспитанию уважительного отношения к культурам и языкам народов России, культуре межнационального общения. Практико-ориентированный характер программы предполагает функциональную направленность изучения языковых средств, совершенствование коммуникативных умений и культуры речи, развитие текстовых умений, умений создавать тексты разных функционально-смысловых типов речи [4, с. 1–7].

Рассмотрим основы системы работы по обучению рассуждению на базовых и поддерживающих уроках русского языка. Начало этой работы приходится на 5 класс, в программе которого предусматривается знакомство с данным типом речи, композицией дедуктивного прямого доказательства. В 6 классе учащиеся создают тексты рассуждений на лингвистическую тему, в 7 классе впервые знакомятся с рассуждениями – размышлениями (с медитативными текстами) и рассуждениями на дискуссионную тему, в 8–11 классах – с рассуждениями на свободную тему и по литературным произведениям. Анализ школьных учебников с точки зрения обучения построению высказываниям показывает, что в них представлены определенные упражнения, но композиционные основы различных видов текстов практически не описываются.

Рассмотрим возможности уроков родного языка в совершенствовании текстовых умений по созданию высказываний типа рассуждения, сформиро-

ванных на базовых уроках русского языка. Программой дисциплины «Русский родной язык» большое внимание уделяется композиционным формам и аргументации, она предусматривает продолжение обучения основным типам текстовых структур (названы индуктивные, дедуктивные, рамочные дедуктивно-индуктивные, стержневые индуктивно-дедуктивные); развитие умения убеждать собеседника, создавать тексты аргументированного типа (рассуждение, доказательство, объяснение) с использованием различных способов аргументации, опровержения доводов оппонента и др. [4, с. 16–17]. С 5 класса ученики уже знакомы с композицией прямого дедуктивного рассуждения (тезис – аргументы – вывод). Продолжая эту тему на уроках родного языка, представляем разные способы предъявления тезиса и аргументации [2, с. 8]. Например, тезис выражен повествовательным предложением. Для анализа текста можно обратиться к беседе Печорина и Вернера: *«... мне захотелось вас заставить рассказать что-нибудь; во-первых, потому что слушать менее утомительно; во-вторых, нельзя проговориться; в-третьих, можно узнать чужую тайну; в-четвёртых, потому что такие умные люди, как вы, лучше любят слушателей, чем рассказчиков» (М.Ю. Лермонтов)*. Тезис может быть выражен вопросительным предложением. Например. *«Любовь? Что такое любовь? Любовь мешает смерти. Любовь есть жизнь. Все, что я понимаю, я понимаю потому, что я люблю. Все есть, все существует только потому, что я люблю. Все связано ею. Любовь есть Бог, и умереть – значит мне, частице любви, вернуться к общему и вечному источнику» (Л. Толстой)*.

На следующем этапе вводим тезис – альтернативный вопрос. Например: *«Неразрешённый вопрос о том, смертельна или не смертельна была рана, нанесенная в Бородине, уже целый месяц висел над головой Кутузова. С одной стороны, французы заняли Москву. С другой стороны, несомненно всем существом своим Кутузов чувствовал, что тот страшный удар, в котором он вместе со всеми русскими людьми напрог все свои силы, должен был быть смертелен» (Л.Н. Толстой)*

В систему аргументации вводим также более сложный вариант, когда в каждом аргументе есть дополнительное обоснование или следствие: *«Цель народа была одна: очистить свою землю от нашествия. Цель эта достигалась, во-первых, сама собою, так как французы бежали, и потому следовало только не останавливать это движение. Во-вторых, цель эта достигалась действиями народной войны, уничтожавшей французов, и, в-третьих, тем, что большая русская армия шла следом за французами, готовая употребить силу в случае остановки движения французов. Русская армия должна была действовать, как кнут на бегущее животное. И опытный погонщик знал, что самое выгодное держать кнут поднятым, угрожая им, а не по голове стегать бегущее животное» (Л.Н. Толстой)*

Композиция дедуктивного рассуждения, известная учащимся, сопоставляется с относительно новой для них композицией индуктивного высказывания: вступление (введение в тему или проблему) – система аргументов – вывод-обобщение. Подобную работу можно осуществить в процессе анализа фрагмента текста или целостного произведения, например, рассказа А.П. Чехова «Моя

«Она», посвященного размышлению о Лени. После анализа содержания произведения ученикам предлагается определить разные способы осуществления рассуждения героя.

Программа русского родного языка предусматривает развитие метапредметного умения устанавливать аналогии и овладение таким видом рассуждения, как рассуждение-аналогия. Начинать изучение материала целесообразно, на наш взгляд, с самого понятия аналогии как умозаключения, представляющего собой «логический вывод, в результате которого достигается знание о признаках одного предмета на основании знания того, что этот предмет имеет сходство с другими предметами» [3, с. 37–38], а также с текстов, позволяющих проанализировать развертывание рассуждения. Можно познакомить учащихся с рассуждением об аналогии в книге лекций В. Брюсова «Смысл современной поэзии»: *«Аналогия, старая как сама мысль, сравнивает все явления на земле с человеческой жизнью. Все земное, как человек, рождается, переживает юность, зрелый возраст, старится, умирает. Так возникают и изживают себя государства, народы, нации; так создаются, крепнут, дряхлеют и исчезают различные явления в экономической и духовной жизни человечества. Та же аналогия верна и по отношению к литературным школам: все они являются на свет в силу исторических условий, отвечая определенным потребностям жизни, выражая собою определенный склад отношений в обществе, и все должны умереть своей смертью после того, как эти условия и эти отношения изменятся...».* (В. Брюсов) Учащимся предлагается определить, на основании каких признаков развертывается аналогия в этом тексте, в чём она проявляется и какова последовательность изложения мыслей.

Этот способ умозаключений часто используется в точных науках, хотя может привести в определенных случаях и к ложным выводам. В художественных текстах, как отмечают исследователи, использование аналогии часто носит метафорический характер. Примером такой аналогии может служить описание дуба, перекликающееся с состоянием князя Андрея в «Войне и мире». В качестве творческих работ предлагается задание составить текст на основе аналогии, например: человек и робот; Троянский конь из «Илиады» Гомера и название компьютерного вируса (последнее заимствовано мной из интернет-источников) и др.

В 8–9 классах активизируется работа по развитию умений участвовать в дискуссии, этому способствует анализ текстов, представляющих собой рассуждение с доказательством от противного. Приведем пример. *«Все было так странно, что она [Алиса] ничуть не удивилась, увидав, что с одной стороны от нее сидит Черная Королева, а с другой – Белая. Ей очень хотелось спросить их, как они сюда попали, но она боялась, что это будет неучтиво. Подумав, она решила, что может, по крайней мере, спросить, кончилась ли шахматная партия.*

– Скажите, пожалуйста... – начала она робко, взглянув на Черную Королеву. Но Черная Королева не дала ей договорить.

– Никогда не заговаривай первой! – сказала она строго.

– Но, если бы все соблюдали это правило, – возразила Алиса, всегда готовая немного поспорить, – и, если бы никто не заговаривал первым и только бы ждал, пока с ним заговорят, а те бы тоже ждали, тогда бы никто вообще ничего не говорил, и значит...» (Льюис Кэрролл). Предлагаем учащимся определить, как выражена позиция Алисы (с помощью многочленного сложноподчиненного предложения со значением условия – предположения), и закончить фразу девочки (которая будет противоположна мнению Королевы). Логика доказательства предполагает допущение истинности выдвинутого тезиса, который приводит к абсурдному выводу или противоречию, опровергает выдвинутый тезис и предполагает правильность противоположной мысли [5].

Умению вести дискуссию способствуют аналитические упражнения, содержащие тексты с опровержением доводов оппонента. Предлагаем после обсуждения содержания отрывка определить его построение и составить схему дискуссионного рассуждения. Например. *Герой Нашего Времени, милостивые государи мои, точно, портрет, но не одного человека: это портрет, составленный из пороков всего нашего поколения, в полном их развитии. Вы мне опять скажете, что человек не может быть так дурен, а я вам скажу, что ежели вы верили возможности существования всех трагических и романтических злодеев, отчего же вы не веруете в действительность Печорина? Если вы любовались вымыслами гораздо более ужасными и уродливыми, отчего же этот характер, даже как вымысел, не находит у вас пощады? Уж не оттого ли, что в нем больше правды, нежели бы вы того желали?*

Вы скажете, что нравственность от этого не выигрывает? Извините. Довольно людей кормили сладостями; у них от этого испортился желудок: нужны горькие лекарства, едкие истины. Но не думайте, однако, после этого, чтоб автор этой книги имел когда-нибудь гордую мечту сделаться исправителем людских пороков. Боже его избави от такого невежества! Ему просто было весело рисовать современного человека, каким он его понимает, и к его и вашему несчастью, слишком часто встречал. Будет и того, что болезнь указана, а как ее излечить – это уж бог знает! (М.Ю. Лермонтов). Определяется следующее построение: первый тезис – тезис оппонента («человек не может быть так дурён») – аргумент в пользу первого утверждения; далее второй тезис-утверждение – контраргумент – аргумент автора; общий вывод.

Художественная литература содержит множество примеров рассуждений-размышлений (медитативных текстов) [1, с. 64–68]. Для характеристики этого вида рассуждений предлагаем выполнить задание на определение особенностей построения подобных текстов и использованных языковых средств. Примеры.

1. *Я сделался завистлив. Я был готов любить мир, – меня никто не понял: и я выучился ненавидеть. Моя бесцветная молодость протекала в борьбе с собой и светом; лучшие мои чувства, боясь насмешки, я хоронил в глубине сердца: они там и умерли. (М.Ю. Лермонтов)*

2. *Я говорил правду – мне не верили: я начал обманывать; узнав хорошо свет и пружины общества, я стал искусен в науке жизни и видел, как другие без искусства счастливы, пользуясь даром теми выгодами, которых я так неутомимо добивался. И тогда в груди моей родилось отчаяние – не то отчаяние, ко-*

торое лечат дулом пистолета, но холодное, бессильное отчаяние, прикрытое любезностью и добродушной улыбкой. (М.Ю. Лермонтов).

На следующем этапе на уроках родного языка (или литературы) возможна работа по целостному произведению, в котором сочетаются фрагменты разных типов речи и содержатся медитативные отрывки. Например, размышляя о роли книги в нашей жизни, учащиеся могут проанализировать рассказ И. Бунина «Книга», в котором герой размышляет о себе: «И как теперь разобраться среди действительных и вымышленных спутников моего земного существования? Как разделить их, как определить степени их влияния на меня?».

На уроках русского языка формируются универсальные учебные действия: участвовать в дискуссии, отстаивать свое мнение, приводить аргументы, слушать и слышать другие мнения, реагировать на них. Для этого используются проблемные тексты, актуальные для школьников. Так, в частности, для обсуждения вопроса о пользе или вреде Интернета можно прочитать тексты Д. Рубиной, предложенные ею для тотального диктанта в 2013 году: «Евангелие от Интернета», «Опасности райских кущей», «Зло во благо или благо во зло?» Школьники находят аргументы автора, приводят свои для решения поставленной проблемы. Анализ авторских текстов помогает строить тексты, которые требуют обозначить свою позицию. Например, предлагаем для размышления высказывания писателей: «Сказанное слово серебряное, а несказанное – золотое» (Л.Толстой); «Из двух друзей всегда раб другого, хотя часто ни один из них в этом себе не признается» (М. Лермонтов) и др.

Таким образом, необходимо обеспечить единое образовательное пространство в обучении основному русскому языку и русскому как родному, связывать в единый процесс коммуникативное развитие, обучение текстовой деятельности, в частности формированию и развитию текстовых умений в создании высказываний различных типов.

1. Бабайцева В.В. Русский язык. 10-11 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений филолог. профиля. М.: Дрофа, 2004. 447 с.
2. Бочкарева Г.А., Дорожкина Т.Н. Виды сочинений в формате ОГЭ по русскому языку: стилевые и жанровые характеристики (Статья 1) // Русский язык в школе. 2018. № 3. С. 7-11.
3. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 2012.
4. Реестр примерных основных общеобразовательных программ. Примерная рабочая программа по учебному предмету «Русский родной язык» для общеобразовательных организаций. URL: <http://fgosreestr.ru> (дата обращения: 10.10.2018).
5. Система обучения сочинениям на уроках русского языка: пособие для учителя / под ред. Т.А. Ладыженской. М.: Просвещение, 1990. 112 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

*Коснырева Ольга Александровна,
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»,
Старший преподаватель*

В статье представлен теоретический обзор по проблеме формирования орфографической грамотности во внеурочной работе по русскому языку в начальной школе.

***Ключевые слова:** орфографическая грамотность, русский язык, внеурочная работа, начальная школа.*

На современном этапе развития общества Федеральный государственный образовательный стандарт устанавливает требования к предметным результатам. Результаты изучения предметной области «Филология» должны отражать: 1) формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания; 2) понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения; 3) сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека; 4) овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач; 5) овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач [5].

В соответствии с федеральным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) основная образовательная программа начального общего образования реализуется образовательным учреждением, в том числе и через внеурочную деятельность. Организация занятий по направлениям внеурочной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. Время, отводимое на внеурочную деятельность, используется по желанию учащихся и в формах, отличных от урочной системы обучения [4].

Внеурочная деятельность оказывает существенное воспитательное воздействие на обучающихся: способствует возникновению потребности в саморазвитии; формирует у школьника готовность и привычку к творческой деятельности; повышает самооценку ученика, его статус в глазах сверстников, педагогов, родителей, расширяет его представление об окружающем мире [6].

Формы организации внеклассной работы по русскому языку очень многообразны. Чаще всего выбирают следующие группы:

- постоянно действующие внеурочные занятия (кружки, клубы журналы, стенная печать, информационный стенд), работающие в течение всего учебного года;
- эпизодические занятия (викторины, конкурсы, вечера, олимпиады, КВН, экскурсии).

Одна из актуальных проблем, стоящая перед начальной школой, – это формирование орфографической грамотности учащихся.

Орфографически правильное письмо предполагает умение находить, узнавать явления языка на основе так называемого орфографического навыка, который помогает пишущему остановиться, задуматься, проверить себя, когда это надо. Поэтому наиболее распространенной причиной низкой орфографической грамотности учащихся является отсутствие сформированности орфографического навыка [1].

Орфографический навык – это сложный навык, который создается в процессе длительных упражнений. Он основывается на более простых навыках и умениях, таких как: 1) навык письма, 2) умение анализировать слово с фонетической стороны, 3) умение устанавливать морфемный состав слова и вычленять из слова орфограмму, требующую проверки, 4) умение подвести орфограмму под соответствующее ей правило.

Особая роль в формировании орфографического навыка принадлежит начальным классам. Поэтому учителю нужно научить младших школьников превращать свои знания в навыки. Ученик должен понять, что от знаний, через упражнения, осознавая каждый орфографический случай, действуя по правилам, он приходит, наконец, к овладению навыком [2]

Хорошо развитые речевые навыки (точная, грамотная и выразительная речь в различных ситуациях общения, грамотное письмо, адекватное понимание чужой речи, владение разными видами чтения) воспринимаются как признак воспитанности и образованности личности и в значительной мере определяют успех общественной и профессиональной активности человека. Если признать, что умение обнаруживать и прогнозировать орфограммы в письменном тексте – это базовое орфографическое умение, то и закладывать его надежные основы следует прежде всего в начальных классах.

Если до школы ребенок познает систему языка в процессе речевой деятельности стихийно под влиянием речевой среды, то в школе идет процесс сознательного использования языкового материала. Учащиеся знакомятся с нормами литературного языка и приобретают навыки владения литературным языком в устном и письменном общении. Работа по развитию связной речи школьников занимает одно из первых мест в современном школьном обучении русскому языку.

Актуальными вопросами в современной методике преподавания русского языка являются формирование интереса к русскому языку, совершенствование самой методики и поиск эффективных способов обучения орфографии учащихся начальных классов с целью формирования орфографических навыков. От того, насколько полно будут сформированы орфографические навыки в начальных классах, зависит дальнейшее обучение ребенка в школе, его орфографическая и речевая грамотность, его способность усваивать родной язык в письмен-

ной форме. Поэтому формирование орфографической грамотности учащихся является одной из главных задач обучения русскому языку в школе и оно обусловлено тем, что:

- орфографическая грамотность выступает составной частью общей языковой культуры, обеспечивает точность выражения мысли и взаимопонимание в письменном общении;
- письменная форма литературного языка отличается от устной сложностью в своей структуре.

Уже в начальной школе возможно добиться от ученика понимания роли правописания как средства передачи мысли на письме и показать ему значение орфографических правил для наиболее точного оформления мысли. Занятия по формированию орфографического навыка у детей содействуют воспитанию интереса и вкуса к языку, развивают стремление к осознанному использованию в речи языковых средств [1].

Для формирования орфографических навыков необходимо:

- понять мотивацию орфографической работы учащихся, так как сама орфография очень сложна и малопривлекательна для детей своим содержанием;
- научить детей видеть орфограммы, писать вдумываясь;
- развивать логическое мышление учащихся при обучении орфографии, так как только в этом случае можно сформировать у детей прочный навык решения орфографической задачи;
- при работе над формированием орфографических навыков использовать различные формы, приемы и способы обучения орфографии.

Эти цели можно реализовать, используя разнообразные формы и приемы работ: опорные схемы, игровые упражнения, постановка проблемной задачи, составление памяток на изученную орфограмму, таблицы, карточки, дидактические игры [3].

Важно указать на то, что упражнения по формированию орфографических навыков подбираются с учетом вариантов орфограмм: с учетом типичных трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся при письме. Все это требует от учителя начальных классов обязательного знания теоретических основ обучения орфографии, заинтересованности и творческого отношения к работе.

Таким образом, орфография имеет огромное значение в развитии речи, так как в ней ярче проявляются богатство, сила и красота языка. И уже с начального звена современной школы необходимо повышать интерес к формированию орфографического навыка учащихся не только на уроках, но и во внеурочной работе.

1. Гудков В.М. Почему учащиеся правила запоминают, а пишут с ошибками // Начальная школа. 2000. № 1.
2. Двухжилова Л.В. Повышение эффективности орфографических упражнений средствами развития речи. М., 2009.
3. Жажева Д.Д. Орфографическая грамотность учащихся начальных классов и условия её формирования // Новые технологии. 2010. № 4. С. 161-164. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15572684> (дата обращения: 11.09.2018).

4. Коснырева О.А. Организация внеурочной деятельности младших школьников // Система профессионального образования Республики Коми: вчера, сегодня, завтра 2017. С. 372-374. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36417236> – (дата обращения: 28.11.2018).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. №373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. №1241, от 22 сентября 2011 г. №2357). URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 28.11.2018).
6. Яковлева Т.В. Проектная деятельность в процессе внеурочной работы по русскому языку в начальной школе // Начальная школа. 2015. № 9. С. 69-72. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25126133> (дата обращения: 14.09.2018).

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

*Кусяткова Елена Валентиновна
г. Сыктывкар, МАОУ «СОШ №24»
учитель начальных классов*

В статье представлен опыт работы учителя начальных классов по проблеме здоровьесбережения подрастающего поколения, применения здоровьесберегающих технологий в учебной и внеурочной деятельности.

***Ключевые слова:** здоровьесберегающие технологии, здоровье детей, проблема здоровьесбережения, сохранение физического здоровья*

Современные родители перед тем, как определить ребёнка в 1 класс, ставят на обсуждение семьи следующие вопросы: какую школу предпочесть, какому учителю отдать ребёнка. Большинство родителей ставят цель, чтобы уже на начальном этапе обучения их дети получили такие знания, которые позволили бы им успешно учиться и осваивать программу не только в начальной школе, но и в среднем и старшем звене. По окончании начальной школы, по мнению родителей (по результатам анкетирования), дети должны стать самостоятельными, рассудительными, должны уметь действовать в нестандартных ситуациях, иметь своё мнение и отстаивать его, быть готовыми к постоянному совершенствованию. Тем не менее 80% родителей в первую очередь хотят видеть своего ребёнка здоровым (по результатам анкетирования), поэтому, опираясь на запрос родителей, каждый день, готовясь к встрече со своими учениками, ставлю перед собой кроме дидактических целей, ещё одну важнейшую цель – оздоровительную.

Можно ли в условиях обычной общеобразовательной школы следить за здоровьем детей и не ухудшать его, а стараться сохранить, а быть может, даже улучшить?

Не секрет, что школьные годы не совсем благоприятно сказываются на здоровье детей, именно в период обучения в школе дети приобретают многие проблемы со здоровьем (возникают проблемы со зрением, осанкой...). А некоторые приходят в школу с уже слабым здоровьем, поэтому каждый раз, когда

беру новый состав учеников, интересуюсь их здоровьем. И если раньше с каждым новым составом, наблюдалась тенденция к понижению числа здоровых детей (на момент поступления в школу), то сейчас с последним составом, который поступил 1 сентября 2015 года, видна положительная тенденция.

Таблица 1

Распределение количества здоровых детей

Год	Кол-во учащихся в классе	Кол-во здоровых детей (первая группа здоровья)	Кол-во здоровых детей, %
1995 год	28	15	53,5 %
1999 год	25	13	52 %
2003 год	24	8	33 %
2007 год	22	4	18 %
2011 год	26	4	15,3 %
2015 год	31	9	29 %

На формирование здоровья влияет несколько факторов: 50 % – это образ жизни и социальная среда; 20 % – экология; 20 % – наследственность и лишь 10 % – медицинское обслуживание. Значит, необходимо создать для моих учеников такие условия, чтобы они были здоровы, не пропускали уроки по болезни. Если ребёнок здоров, он хорошо учится!

Большую часть времени дети проводят в школе (учебные занятия, динамические перемены, группа продлённого дня), поэтому систематически использую в своей работе (и на уроках, и во внеурочной деятельности) здоровьесберегающие технологии, учитываю факторы, влияющие на здоровье детей; очень серьёзно отношусь к проведению физкультминуток, провожу зарядки для глаз; строго контролирую посещение спортивных секций; учитываю физиологические и психологические особенности детей; стараюсь создать такую психологическую атмосферу, чтобы детям было комфортно в классе; провожу много внеклассных мероприятий, праздников, выездов на природу; организую походы, спортивные соревнования, экологические десанты и т.п. И всё это совместно с родителями. Родители – мои главные помощники во всех делах. И мы вместе стараемся сделать образ жизни наших детей активным, интересным, насыщенным.

Одна из главных и определяющих задач образовательного процесса в моем понимании – это организация обучения таким образом, чтобы детям было интересно учиться, чтобы процесс учёбы не вредил ни психическому здоровью детей, ни физическому.

«Чтобы сделать ребёнка умным и рассудительным, сделайте его крепким и здоровым. Пусть он работает, действует, бегают – пусть он находится в постоянном движении», – писал Ж.Ж. Руссо.

Исходя из этих положений, уже 28 лет работаю над проблемой здоровьесбережения. Методом углубленного изучения данной проблемы нахожу новые подходы к организации как учебной, так и внеурочной работы, стараюсь, чтобы детям было интересно учиться, чтобы они шли в школу с удовольствием

и с нетерпением ждали каждого нового дня, каждой новой встречи с одноклассниками, с учителем.

Основными направлениями в работе по здоровьесбережению являются:

- формирование здоровьесберегающего мышления учащихся и их родителей;
- использование здоровьесберегающих технологий в учебном процессе;
- обучение родителей психолого-медико-педагогическим основам сохранения здоровья в семье;
- приобщение учащихся и их родителей к активному и здоровому образу жизни через различные спортивные мероприятия и внеурочную деятельность.

В своей деятельности использую здоровьесберегающие приёмы. Это атмосфера психологического комфорта, смена видов деятельности, физминутки, динамические паузы, уроки-прогулки, уроки-экскурсии, уроки-путешествия, музыкальные паузы и др.

Ребенок должен постоянно ощущать себя счастливым, поэтому стараюсь, чтобы каждый урок оставлял в душе ребенка только положительные эмоции.

Благодаря использованию современных технологий, которые повышают интерес к уроку и активность участия в нём, легче сохранить и укрепить здоровье школьников. Движение, активность, изобретательность, социализация заложены в самой технологии обучения в сотрудничестве, которую активно использую на уроках. Также в свою практику внедряю игровые технологии, помогающие решать не только проблемы мотивации, развития учащихся, но и здоровьесбережения. В игре независимо от сознания ребенка работают различные группы мышц, что благотворно влияет на здоровье. Кроме того, провожу обязательные зарядки на уроке: для глаз, осанки и различных групп мышц. Зарядка часто сочетается с музыкой, танцами, предметом и даже темой урока. Использую элементы театрализации с появлением литературных или театральных героев, провожу словарную работу, устный счёт и другие элементы урока в игровой форме.

Здоровьесбережение, безусловно, зависит от объема и уровня сложности домашнего задания, поэтому домашнее задание даю строго дозированно, предлагаю учащимся задания по выбору. Проверка домашнего задания проходит в классе в разных формах (в малых группах сотрудничества с взаимо- и самооценкой, фронтально, индивидуально), но всегда в доброжелательной обстановке.

Для сохранения физического здоровья детей, регулярно, в соответствии с разработанной программой внеурочной деятельности, провожу с детьми «Уроки здоровья». Главная цель программы – обучение детей бережному отношению к собственному здоровью, приемам сохранения здоровья как к главной ценности жизни.

Для детей 7–10 лет очень значим и высок авторитет учителя, поэтому «Уроки здоровья» дают хорошие результаты. Многие моменты, о которых ведётся речь на «Уроках здоровья», известны детям от родителей, но когда об этом говорит учитель – это более ценно. Например, после совместного обсуждения и составления в первом классе режима дня многие дети начинают по

утрам делать зарядку, используют физминутки для организации перемены дома при подготовке домашнего задания, делают гимнастику для глаз, принимают контрастный душ и в школу едут не на автобусе, а идут пешком. На практических занятиях мы с детьми учимся правильно чистить зубы, уши; беречь зрение; выпускаем плакаты, проводим веселые «Уроки здоровья» для учащихся других классов нашей школы.

Через тесты и анкеты отслеживаю результаты внеурочной деятельности, которые показывают, что регулярное посещение спортивных секций учащимися выросло за 4 года с 29% до 96%.

Через внеклассные мероприятия формируется здоровьесберегающее мышление моих учеников. Зная воспитательный потенциал семьи, максимально привлекаю родителей к участию и совершенствованию здорового образа жизни их собственных детей.

1. Абрамова И.В., Бочкарева Т.И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. С.: СИПКРО, 2004.
2. Бабенкова Е.А. Как помочь детям стать здоровыми. М.: Астрель, 2008.
3. Базарный В.Ф. Здоровье и развитие ребёнка: экспресс-контроль в школе и дома. М.: АРК-ТИ, 2005.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОПЕРЕЖАЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ ПО РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

*Мальцева Валентина Александровна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»,
магистрант, гр. 1012-ППо;
Мальцева Татьяна Сергеевна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»
магистрант, гр. 1012-ППо*

Статья посвящена исследованию вопроса создания педагогических условий опережающей подготовки педагогов в вузе по работе с одаренными детьми. Рассматриваются педагогическая и психологическая точки зрения на проблему детской одаренности, большое внимание уделено фактору образовательной среды и системному подходу к вопросу воспитания одаренных детей. Делается вывод о том, что для успешной реализации потенциала одаренности необходимо сформировать у ребенка умение мыслить.

***Ключевые слова:** педагогика, психология, образовательная среда, поисковая творческая деятельность.*

Для современного российского общественного мнения нередки высказывания о том, что «школа теперь совсем не та». И это действительно так, поскольку образование всегда отвечает требованиям общества своего времени, своей эпохи. Социально-экономические преобразования, характерные для Рос-

сии последних десятилетий, во многом изменили ценностные ориентации российского общества, что повлекло за собой изменение целей и задач, стоящих перед образованием. Человек в современном мире должен уметь решать творческие, производственные и общественные задачи, самостоятельно критически мыслить, вырабатывать и отстаивать свою точку зрения, уважая при этом мнения других людей, систематически и непрерывно пополнять и обновлять знания путем самообразования. Чтобы повысить качество деятельности всех субъектов воспитания, педагогам нужны глубокие знания о технологиях социально-педагогической, воспитательной работы.

В Федеральном государственном образовательном стандарте отмечается, что «особенностью нового Стандарта является его направленность на обеспечение перехода в образовании к стратегии социального проектирования и конструирования, от простой ретрансляции знания к развитию творческих способностей обучающихся, раскрытию своих возможностей, подготовке к жизни в современных условиях на основе системно-деятельностного подхода и придания образовательному процессу воспитательной функции». Учитывая требования Госстандарта, используя идеи компетентного подхода в образовании, каждый педагог приходит к своей системе педагогической деятельности, которая включает научно-методическую работу, уроки, внеклассную работу, исследовательскую работу учащихся.

Цель современной педагогической деятельности состоит в развитии личности ребенка, выявлении его творческих возможностей, сохранении физического и психического здоровья. В наибольшей степени сказанное относится к категории одаренных детей.

Исследователи предлагают много определений понятия «одаренные дети». Наиболее точным с педагогической точки зрения нам представляется определение А.И. Савенкова: одаренные дети – это дети, которые существенно опережают своих сверстников в умственном развитии или обладают определенными выдающимися способностями в определенном виде деятельности [1].

Стоит отметить, что детская одаренность является темой для исследований не только в сфере педагогики, но и в области психологии. Как указывает О.А. Садыкова, на сегодняшний день большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социальной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой) [2]. При этом особое значение имеют собственная активность ребенка, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования специально оговаривается необходимость создавать условия для работы с одаренными детьми. Однако, используя понятие «образовательная среда», большинство современных психологов и педагогов основываются на общей идее о том, что обучение, воспитание и развитие происходят не только под влиянием направленных усилий педагога и зависят не только от индивидуально-психологических особенностей ребенка. Они во многом опреде-

лены социокультурными условиями, предметно-пространственным окружением, характером межличностного взаимодействия и другими средовыми факторами. Развитие человека, действующего как один из компонентов ситуации, в которой он находится, представляет собой именно становление личности – активного и сознательного субъекта человеческой истории. Человек не только является объектом различных воздействий, в том числе психолого-педагогического, но и активно взаимодействует с окружающей средой. Изменяя внешнюю среду, он изменяет и собственную личность, сознательно регулирует свое поведение.

Стоит опираться также на теорию систем, которая рассматривает человека как сложную, открытую, саморазвивающуюся систему. Поэтому в психолого-педагогических исследованиях нередко применяется общенаучная методология системного подхода, в частности, теория синергетики (В.Г. Афанасьев, Т. Парсонс, В.П. Казначеев, Н.Н. Моисеев, Э.Г. Юдин, Ю.А. Урманцев и другие). Указанная теория делает акцент на изучение систем открытого типа, основными принципами, существования которых являются самоорганизация и саморегуляция. Эти системы осуществляют постоянное, активное взаимодействие с окружающей средой. Исследования показывают, что развитие личности во многом зависит от того, воздействие каких систем, открытых или закрытых, преобладает в ее индивидуальном опыте. Педагогические влияния тех или иных систем будут формировать и соответствующий индивидуально-психологический склад человека, который, в свою очередь, с определенного момента начинает оказывать влияние на самостоятельные предпочтения его внешних связей и отношений, причем фактором наиболее успешного развития индивида является обеспечение открытого взаимодействия (диалога) его в окружающей среде.

Поскольку одаренная личность отличается умением самостоятельно выбирать сферу деятельности и двигаться вперед, то для успешной работы со способным ребенком педагоги стремятся найти его сильную сторону, выявить ведущий фокус одаренности и дать ему возможность проявить ее, почувствовать вкус достижений, поверить в свои возможности. Нередко в такой ситуации приходится отступать от школьной программы, выходить за ее рамки. Поэтому большое значение имеет продуманная методика обучения, ориентированная как на передачу знаний, так и на формирование умения мыслить.

Отсюда исходит одна из задач, стоящих перед современным учителем младшей школы, – организовать поиск новых способов деятельности и обеспечения сбалансированности между поисковой и исполнительской частью учебной деятельности младших школьников. Там, где ведется самостоятельный поиск решения проблем, осуществляется искание новых, оригинальных способов их решения, начинается по-настоящему креативная деятельность учащихся. Учитель в этом случае не просто передает готовые знания, не учит, а помогает учиться и развиваться, создает такие ситуации, при которых ребенок сам формирует понятие об изучаемом предмете, овладевает способами поисковой творческой активности. Смысл учебного исследования заключается в том, чтобы помочь ученику пройти путь научного познания и усвоить его алгоритм. В при-

общении детей к исследовательской деятельности важен не результат, а сам процесс.

В результате практической работы у меня сложилась своя система обучения. В основе ее лежит метод проблемного диалога. И мой педагогический принцип – помочь ученику раскрыться, вселить в него уверенность, дать почувствовать свою самоценность в учебной деятельности. В работе мне помогают пять шагов к активному обучению:

- 1) первый шаг – подготовка учащихся к обучению;
- 2) второй шаг – исследование, где я разрешаю обучающимся делать самостоятельный выбор, где они работают совместными усилиями с другими учениками в процессе обучения, где на уроке царит доверие учителя к ученику, где каждый участник образовательного процесса имеет свое мнение, выслушивает ответы других и сравнивает их со своими;
- 3) третий шаг – это открытие самим учеником знания;
- 4) четвертый шаг – усвоение. Обучающийся должен понимать и применять на практике то, чему он научился, результатом чего является перемена в мышлении, в отношении к окружающему и в перемене поведения;
- 5) пятый шаг – применение на практике. Нравственные ценности, этические нормы становятся насущной частью каждодневной жизни.

Проблемно-диалогическое обучение – тип обучения, обеспечивающий творческое усвоение знаний учениками посредством специально организованного учителем диалога. Технология проблемно-диалогического обучения позволяет учащимся самостоятельно добывать знания («открывать» знания). Результативность технологии заключается в эффективном развитии интеллекта и творческих способностей, повышении мотивации учения, создании атмосферы сотрудничества учителя и ученика, воспитании активной личности, достижении высокого уровня обученности.

Подытоживая сказанное, отметим, что ребенок должен научиться жить. Не только познавать действительность, но и преобразовывать ее в лучшую сторону. Школа для ребенка – это значительная часть жизни. Поэтому следует приучать учеников решать любые проблемы самим, учиться превращать информацию в знания, а знания применять на практике.

1. Савенков А.И. Концепция детской одаренности // Развитие детской одаренности в современной образовательной среде: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Арзамас, 22–24 мая 2008 г. / АГПИ им. А. П. Гайдара. Арзамас, 2008.
2. Садыкова О.А. Формы и методы работы с одарёнными детьми в урочной и внеурочной деятельности. URL: открытыйурок.рф/статьи/593595/

ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОО И СЕМЬИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

*Мезенцева Светлана Иосифовна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
магистрант, гр.412- МОз,
Сибиркина Елена Николаевна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
доцент, к.пед.н*

В данной статье рассматриваются проблемы взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации с родителями и возможные пути их разрешения.

Ключевые слова: взаимодействие, родители, педагогическая культура.

В настоящее время невозможно представить работу современной дошкольной образовательной организации без сотрудничества с семьей. Одной из задач деятельности детских садов является повышение педагогической компетентности родителей.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО), дошкольная образовательная организация (далее – ДОО) должна осуществлять взаимодействие с родителями по вопросам образования детей, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность [4].

Понятие «взаимодействие» рассматривается как процесс прямого или косвенного воздействия субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь [6]. Возникновение причинно- следственных связей составляет главную особенность взаимодействия, когда каждая из взаимодействующих сторон является для другой и причиной и следствием. Следовательно, отношения родителей и педагогов должны выстраиваться таким образом, чтобы обеспечить в процессе общения обоюдные общественно-ценные положительные изменения.

Проблема взаимодействия педагогов с родителями не нова, она возникла в конце XIX – начале XX в., когда появился контакт между педагогической общественностью и родителями детей дошкольного и начального школьного возрастов. В то время, родители испытывали дефицит психолого-педагогических знаний и практических умений, а педагоги искренне стремились помочь им преодолеть имеющиеся пробелы [2, с. 34]. В педагогических сочинениях еще Н.К. Крупская писала о том, что необходимо знакомить родителей с педагогическим минимумом, привлекать родителей к практике работы в детских садах.

Если сравнить публикации об ошибках и трудностях родителей в воспитании детей, опубликованных в конце XIX в., и данные современных исследователей, то обнаружится множество параллелей. Например, доминирующая ги-

перопека, чрезмерная строгость, ребенок – «кумир» семьи, слабое представление родителей о задачах и целях воспитания и др.

По мнению А.В. Разумовой, современные родители образованны, обладают широким доступом к научно-популярной информации в области педагогики и психологии. Здесь возникает противоречие между имеющимся у родителей объемом информации и недостаточным умением эффективно использовать её в практике воспитания собственных детей. Выбор оптимальных воспитательных методов и приёмов в воспитании детей, в применении информации, почерпнутой из Интернета и популярной литературы непосредственно на практике, вызывает определенные затруднения у родителей [7, с. 88]. Данное противоречие разрешимо путем повышения педагогической культуры родителей.

Под педагогической культурой родителей (в узком педагогическом смысле) понимается такой уровень их педагогической направленности, который отражает степень их зрелости как воспитателей и проявляется в процессе семейного и общественного воспитания [3, с. 64]. С одной стороны, педагогическая культура отражает уровень усвоения человеком сложившегося в обществе социально-педагогического опыта, с другой – реализацию этого опыта в повседневной деятельности.

Специалисты (А.В. Разумова, С.С. Степанов и др.) отмечают сохраняющуюся у родителей потребность в получении конкретной адресной помощи по вопросам воспитания детей со стороны педагогов ДОО [7, с. 89].

Игнорирование родителями того факта, что в определении содержания, форм работы детского сада с семьей не дошкольные учреждения, а именно они выступают социальными заказчиками, вызывает определенные трудности при выстраивании взаимодействия ДОО и семьи (ФЗ № 273 «Об образовании» ст.44. п.1) [9].

К трудностям общения воспитателей с родителями относятся:

- непонимание родителями самооценности периода дошкольного детства и его значения;

- несформированность у родителей «педагогической рефлексии», недостаточная их информированность об особенностях жизни и деятельности детей в ДОО, а у воспитателей – об условиях и особенностях семейного воспитания каждого ребенка;

- отношение педагогов к родителям не как к субъектам взаимодействия, а как к объектам воспитания.

По мнению Е.Г. Силяевой, причины кроются:

- в недооценке роли воспитателя детского сада в обществе,
- в различии ценностных ориентаций у воспитателей и родителей,
- «закрытости» многих детских садов для родителей,
- недостаточном уровне компетентности воспитателей [5].

Возникает еще одно противоречие, которое разрешается посредством методической работы ДОО, когда старший воспитатель дошкольной организации оказывает педагогическую помощь воспитателям в установлении контакта с родителями воспитанников, выявлении их трудностей, изучении положительного опыта воспитания.

Специфика такой работы заключается в многоуровневом характере. Так, методист влияет на воспитателей, чтобы те, в свою очередь, оказывали влияние на родителей путем повышения их педагогической культуры, а родители могли грамотно воспитывать своих детей [1].

Гарантом эффективности взаимодействия ДОО с родителями выступают такие условия, как ориентация на общение с родителями как с единомышленниками в вопросах воспитания и образования детей, заинтересованность педагога в решении проблем дошкольников и системный характер работы.

Таким образом, со стороны родителей и педагогов требуется личная заинтересованность и понимание результативности своей части партнерства. Поддержка педагогами родителей в их воспитательной практике помогает осознанно относиться к родительству, собственной роли в становлении личности ребенка, овладению методами и приемами воспитания. В свою очередь родители помогают педагогам лучше узнать детей и вместе выстроить индивидуальную траекторию развития каждого ребенка.

1. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОО: Методический аспект. М.: ТЦ Сфера, 2005. 80 с. (Библиотека руководителя ДОО).
2. Кротова Т.В., Выгонная Г.А. Повышение родительской компетентности в контексте ФГОС ДО // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2016. № 3. С. 34.
3. Недвецкая М.Н. Теория и практика организации педагогического взаимодействия школы и семьи. М.: УЦ Перспектива, 2011. 152 с.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москвы // Федеральный институт развития образования. URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf (дата обращения: 04.11.2018)
5. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / под ред. Е.Г. Силаевой. М.: НОРМА-ИНФРА, 2012. 322 с.
6. Психологический словарь // Проект «Мир психологии». URL: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=129> (дата обращения: 06.11.2018).
7. Разумова А.В. Стили семейного воспитания и восприятие родителями своих детей // Вестник Московского университета. 2010. №1. С. 88-93.
8. Степанов С.С. Азбука детской психологии. М.: Сфера, 2014. 128 с.
9. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 27.06.2018) // Законы Российской Федерации. URL: <https://fzakon.ru/laws/federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-n-273-fz/?yclid=6655983673897916716> (дата обращения: 04.11.2018).

ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ – СРЕДСТВО ОЦЕНКИ И САМООЦЕНКИ ЗНАНИЙ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

*Нагайцева Марина Петровна,
г. Сыктывкар, ГПОУ «СГПК»,
преподаватель*

В статье представлен опыт работы по созданию и апробации языкового портфеля для самостоятельного оценивания уровня владения французским языком в начальном профессиональном образовании.

Ключевые слова: *языковой портфель, языковая биография, языковой паспорт, досье*

Системно-деятельностный подход, который реализуется в образовании, направлен на развитие личности обучаемого как активного субъекта учебной деятельности, повышение роли самостоятельной работы, контроля и самоконтроля за ходом и результатом своего учения. В связи с этим возникает проблема – отсутствие УМК для начального профессионального образования, которое способствовало бы формированию и развитию умений учащихся самостоятельно оценивать результаты своей деятельности. Поэтому становится актуальным обращение к технологии самостоятельного оценивания уровня владения иностранным языком, который в терминах Совета Европы называется «Языковой портфель». Научная новизна и практическая значимость этой технологии заключается в том, чтобы предоставить учащемуся адекватный инструмент для оценивания своих достижений по освоению учебного материала. Поскольку существовала проблема отсутствия такого инструмента, встала задача – помочь увидеть студенту как свои недочеты, так и свои достижения.

Результатом применения данной технологии является учебно-методический комплект, состоящий из программы элективного курса по французскому языку «A travers la France», учебного пособия по страноведению и языкового портфеля, который является обязательным компонентом любого УМК по иностранному языку. Итак, цель языкового портфеля – способствовать формированию и развитию умений самостоятельно оценивать свой уровень владения иностранным языком. Рассмотрим основные моменты его построения и использования на практике. Языковой портфель имеет структуру, приближенную к структуре Европейского языкового портфеля и состоит из следующих разделов: паспорта, языковой биографии его пользователя и досье.

Языковая биография содержит цели обучения, устанавливаемые студентом и корректируемые учителем, фиксирует динамику роста его языковой компетенции, отражает достигнутые успехи. Уровень владения изучаемым языком определяется по таблице самооценки. Она состоит из контрольных листов самооценки, где студенты отмечают те коммуникативные умения, которыми они, по их мнению, уже овладели, а также умения, которыми им еще предстоит овладеть. В контрольных листах студенты заполняют только графы 1 и 3. Графа 2 предусмотрена для заполнения учителем. Учитель помогает студенту увидеть свои достижения, а также недостатки и наметить путь их устранения.

Языковой паспорт отражает коммуникативную компетенцию. В нем указывается уровень владения иностранным языком. Для этого студенты внимательно изучают «Таблицу самооценки» – общеевропейскую шкалу уровней владения языками: А1-Выживание, А2-Допороговый, В1-Пороговый. Далее закрашивают в паспорте ячейку, которая, по их мнению, соответствует уровню владения французским языком.

Досье позволяет студентам представить материальные свидетельства своих достижений. Это могут быть выполненные ими тесты, переводы, пересказы и т.д. Студенты на основании самооценки здесь могут отмечать те учебные умения, которыми они овладели, и те, которые осознают в качестве своей цели.

Учебное пособие «A travers la France» позволяет студентам овладеть французским языком на пороговом уровне В1, который соответствует требованиям к уровню подготовки выпускников согласно ФГОС, что является основным результатом эффективности использования данной технологии.

К языковому портфелю прилагаются памятки, которые помогают студентам более эффективно выполнять учебные задания.

После апробации языкового портфеля был сделан вывод, что подавляющее число студентов положительно оценивают идею языкового портфеля, его структуру и содержание. По общему мнению студентов, он повышает их мотивацию и ответственность за результаты учебного процесса, способствует развитию сознательного отношения к процессу обучения и его результатам, поощряет их заинтересованность в постоянном развитии и совершенствовании языковых умений.

Таким образом, можно сделать вывод, что языковой портфель позволяет конкретизировать цели обучения иностранным языкам и, следовательно, лучше организовывать учебный процесс, учит анализировать учебный процесс совместно с преподавателем, исходя из самооценки учащегося, его потребностей и мотиваций, корректировать содержание обучения, находить индивидуальный подход к учащимся. Немаловажным оказывается установление «обратной» связи учителя со студентами не только в рамках классно-урочных занятий, но и в процессе самостоятельной работы. Перспектива в работе – это разработка сводной таблицы усвоения материала по каждому разделу в качестве рефлексии: самооценка, оценка учителя, тест.

1. Гальскова Н.Д., Ирисханова К.М., Стрелкова Г.В. Европейский языковой портфель для старших классов общеобразовательных учреждений. М.: Златоуст, 2001. 63 с.
2. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (division des Langues Vivantes). Strasbourg, 2001. 233 с.

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «КОНСТРУИРОВАНИЕ И РОБОТОТЕХНИКА» В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Ненева Елена Михайловна
г. Сыктывкар, ГПОУ «СГПК»
преподаватель*

В статье представлен опыт работы по повышению квалификации педагогов в вопросах использования робототехники в работе с детьми дошкольного возраста через проведение обучающих семинаров и курсов повышения квалификации на базе ресурсного центра.

Ключевые слова: *повышение квалификации, робототехника, ФГОС дошкольного образования, ресурсный центр*

Стратегической целью Федеральной целевой программы «Развитие образования на 2016–2020 годы» является улучшение качества образования, одним из приоритетных направлений – повышение квалификации педагогических кадров.

Повышение квалификации предусматривает совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации [1].

Повышение квалификации работников позволяет образовательной организации выйти на более высокий уровень конкурентоспособности, внедрять инновационные процессы в образовательную деятельность. Для педагога повышение квалификации означает увеличение набора компетенций, получение удовлетворения от работы, повышение самооценки.

В 2016 году в Республике Коми на базе Сыктывкарского гуманитарно-педагогического колледжа был сформирован Региональный ресурсный центр образовательной робототехники и развития молодежного технического творчества (далее – Ресурсный центр). Ресурсный центр осуществляет свою деятельность на основании Положения, в котором отражены основные цели и задачи центра. Одно из направлений деятельности центра – «повышение компетентности педагогов в вопросах технического творчества через проведение обучающих семинаров и курсов повышения квалификации» [2].

В рамках реализации обозначенного направления была разработана дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Конструирование и робототехника в соответствии с ФГОС дошкольного образования», в соответствии с которой на базе Ресурсного центра проводятся курсы повышения квалификации и обучающие семинары, практикуется организация выездных курсов и семинаров на основании официальной заявки руководителей муниципалитетов.

В процессе освоения программы слушатели знакомятся с теоретическими и практическими аспектами применения конструирования и образовательной робототехники в дошкольном образовании, с организацией развивающей пред-

метно-пространственной среды в детском саду, образовательной и соревновательной деятельности с детьми дошкольного возраста с использованием различных конструкторов.

Практическая направленность занятий позволяет слушателям повысить компетентность в навыках конструирования, изучить основы алгоритмизации и программирования, овладеть навыками проектирования дополнительной образовательной программы технической направленности. Слушатели получают информацию об особенностях подготовки детей к соревнованиям, знакомятся с технологией прохождения основных этапов соревнований, технологией разработки и презентации творческого проекта и инженерной книги.

Обучение осуществляется с использованием современного оборудования – компьютерной техники со специальным программным обеспечением, комплектов образовательной робототехники. На занятиях используются видеосюжеты занятий, видеофрагменты с мероприятий «ИКаРёнок», видео защиты опыта работы педагогами в рамках соревнований по робототехнике, компьютерные презентации и другие современные средства наглядности.

Занятия со слушателями строятся согласно тематическому плану программы. Содержание каждой темы предполагает теоретические и практические занятия, разнообразные формы самостоятельной работы, которые расширяют и углубляют знания педагогов в области конструирования и робототехники, развивают их профессиональную компетентность.

Занятия отличаются научностью и новизной, интерактивностью и проблемным характером подачи материала, ориентацией на диалоговое профессиональное общение между слушателями и преподавателем.

Слушатели курсов в своих анкетах обратной связи отмечают высокий уровень организации и проведения курсов повышения квалификации, их содержательность, практическую значимость.

Опыт работы Ресурсного центра свидетельствует, что организация курсов повышения квалификации педагогов в вопросах использования робототехники в работе с детьми дошкольного возраста является актуальной и своевременной, поскольку есть запросы от муниципалитетов, заинтересованных в продвижении данного направления в подведомственных учреждениях.

1. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам: Приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 №499). Доступ из справ.-прав. системы «КонсультантПлюс»
2. Региональный ресурсный центр образовательной робототехники и развития молодежного технического творчества Республики Коми. URL: <http://bda-expert.com/2016/02/regionalnyj-resursnyj-centr-obrazovatelnoj-robototehniki-i-razvitiya-molodezhnogo-tehnicheskogo-tvorchestva-respubliki-komi/> – (дата обращения: 12.11.2018).

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Нестерова Олеся Ивановна
д. Важкурья Корткеросского района РК
МОУ ДДДИМШВ
учитель начальных классов,
Терентьева Светлана Николаевна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
доцент, к.пед.н.

В статье раскрываются особенности организации работы по формированию читательской самостоятельности младших школьников во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: читательская самостоятельность, внеурочная деятельность, этапы формирования читательской самостоятельности, читательский интерес

Актуальность темы исследования исходит из того, что в настоящее время выросли требования к речевой деятельности и культуре речи человека. Развитие в современном мире едва ли не в первую очередь определяется не только скоростью и качеством каналов обмена информацией, но и качеством самой информации. В таком контексте ключевую роль играет чтение – важнейший способ освоения знания, базовой социально значимой информации, содержащейся в различных источниках информации, и первый по значимости источник социального опыта.

Чтение имеет первостепенное значение для воспитания и образования подрастающего поколения, становления и развития личности, для повышения уровня образованности, культурной и профессиональной компетентности всех членов общества, для повышения качества жизни.

В настоящее время учителя сталкиваются с проблемой приобщения учащихся к самостоятельному чтению, в связи с тем, что на уроках для самостоятельного чтения отводится небольшое количество времени, а также нет уроков внеклассного чтения, необходимо формировать читательскую самостоятельность в рамках внеурочной деятельности.

Целью данной статьи является рассмотреть особенности организации работы по формированию читательской самостоятельности младших школьников во внеурочной деятельности.

По мнению М.М. Светловской, «читательская самостоятельность – это личностное свойство, позволяющее читателю при первой необходимости привычно обращаться в мир книг за недостающим ему опытом и с минимальными затратами времени и сил находить в этом мире и «присваивать» на максимально доступном ему уровне нужный опыт или устанавливать, что интересующий его опыт пока в книгах не описан» [3, с. 47]. Внеурочная деятельность по развитию читательского интереса в начальной школе призвана продолжать совер-

шенствование подготовки учащихся к самостоятельному выбору и чтению книг.

В соответствии с ФГОС НОО «внеурочная деятельность – образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, и направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы». Внеурочная деятельность организуется в таких формах как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и т.д. Внеурочная работа по развитию читательского интереса направлена на ознакомление учащихся с детской литературой и книгой, авторами, на усиление взаимосвязи между детьми и родителями через книгу [1, с. 24].

Е.В. Бунеев выделяет следующие этапы формирования читательской самостоятельности: подготовительный (пропедевтический – 1 класс); начальный (2 класс); основной (3 класс); заключительный (4 класс) [2, с. 9].

Проанализировав этапы формирования читательской самостоятельности по Е.В. Бунеевой, можно констатировать, что на подготовительном этапе читательская деятельность первоклассников, благодаря возникшему интересу к книгам и системе рекомендательных домашних заданий, приобретает устойчивую ситуационную активность. На начальном этапе развивая оперативную память и оптимальную скорость чтения, удается развить читательскую активность и самостоятельность учащихся. На основном этапе самостоятельный выбор и чтение детских книг являются обязательными для учащихся во внеурочное время. Рассматривая и читая заинтересовавшие книги, дети сопоставляют эти книги по определенному признаку, стараясь выбрать материал, наиболее соответствующий цели предстоящего занятия. Заключительный этап имеет своей целью, кроме стремления предельно расширить читательский кругозор детей, углубление работы по формированию навыка анализа и оценки содержания книги. Часто младшие школьники приносят на уроки дополнительную литературу, выбранную самостоятельно, без рекомендации учителя.

Н.Е. Щуркова считает, что в зависимости от содержания следует выбирать форму и вид внеурочной деятельности, направленный на развитие читательского интереса [6, с. 20].

Формы внеурочной деятельности по развитию читательского интереса могут быть разнообразны: литературный праздник; литературная игра; литературная гостиная; театральные фестивали; диспут; олимпиады, конкурсы, викторины; экскурсии; дискуссии; состязание чтецов и др.

Кроме перечисленных выше форм организации и видов деятельности по развитию читательского интереса в начальной школе С.А. Смирнов [5, с. 33] предлагает:

- сценическое представление эпизода из книги, разыгрываемого детьми;
- рисунки и плакаты к книге, читаемой самостоятельно каждым;
- школьный спектакль по тексту книги;
- посещение театрального спектакля по литературному произведению;
- консультация библиотекаря в помещении библиотеки;

- создание маленькой обменной библиотеки класса;
- плакатная форма рекомендуемой книги для самостоятельного чтения.

Таким образом, рассмотрев особенности организации работы по формированию читательской самостоятельности младших школьников во внеурочной деятельности, можно сделать вывод, что обучать младших школьников самостоятельному чтению можно во внеурочной деятельности, организуя работу в строгой последовательности от подготовительного этапа к начальному, а потом и к основному и заключительному, используя при этом разнообразные формы организации внеурочной деятельности.

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. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В. Чтение и начальное литературное образование: программа // Программно-методические материалы: Чтение. Начальная школа / сост. Т.В. Игнатьева. М.: Дрофа, 2000.
3. Джежелей О.В., Светловская Н.Н. Учим читать книгу: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 208 с.
4. Светловская Н.Н., Пичерол Т.С. Обучение детей чтению: Практическая методика. Учебная практика. М.: Академия, 2001. 282с.
5. Смирнов С.А., Котова И.Б., Шиянов Е.Н. и др. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебник для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2004. 512 с.
6. Щуркова Н.Е. За гранью урока. М., 2004. С. 27.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Овчаренко Наталья Петровна
г. Сыктывкар ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
магистрант, гр. 422-НОз*

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме – как организовать урок литературного чтения, чтобы он способствовал формированию творческих способностей. Основное содержание исследования составляет анализ основных показателей творческих способностей детей при фронтальной, групповой и индивидуальной работе. На основе анализа сделан вывод о необходимости использования на уроках литературного чтения разные организационные формы работы.

Ключевые слова: *формирование творческих способностей, показатели творческих способностей, организационные формы работы*

В настоящее время у общества возросла потребность в творческих людях. Как организовать урок литературного чтения, чтобы он способствовал форми-

рованию творческих способностей? Анализируя уроки литературного чтения, мы увидели, что учитель использует преимущественно фронтальную работу. Необходимо определить влияние разнообразных организационных форм обучения на формирование творческих способностей младших школьников. С этой целью мы проводили исследование на базе МАОУ СОШ № 12 им. О. Кошевого г. Сыктывкара.

В рамках исследования мы решали следующие задачи: 1) пронаблюдать за проявлением основных показателей творческих способностей детей при фронтальной работе; 2) определить возможные изменения в проявлении творческих способностей при включении разнообразных организационных форм.

Показатели творческих способностей – самостоятельность, любознательность, способность с головой уходить в интересующее занятие, беглость мысли, смелость. Мы выделили три степени проявления основных показателей творческих способностей детей – высокая степень, средняя и низкая.

Наблюдения на уроках литературного чтения показали, что большинство школьников не могут сориентироваться в нестандартной обстановке, недостаточно развиты мышление, многие затрудняются в поиске ответов на проблемные вопросы. Они мало подготовлены к обобщению школьного материала и творческому анализу.

Во время фронтальной работы не все дети проявляют любознательность, так как не каждый ребёнок имеет возможность задавать вопросы. Даже если у детей есть желание что-то узнать, и они задают вопросы, не всегда учитель может ответить на каждый вопрос по-научному точно и в то же время доступно. Более того, за хороший вопрос необходима похвала, что педагоги и вовсе забывают делать.

Не все учащиеся выдают разнообразные идеи, что характеризует беглость мысли.

Фронтальное обучение не предполагает различие учащихся по индивидуальным параметрам, поэтому у некоторых учеников подавлено внимание и активность, в классе есть отстающие ученики или скучающие.

С целью повышения степени проявления творческих способностей мы предложили использовать на уроках литературного чтения разнообразные организационные формы работы. В исследованиях многих педагогов и психологов подчёркивается, что оригинальность мышления, творчество школьников наиболее полно проявляются и успешно развиваются только при использовании разнообразных форм учебно-познавательной деятельности.

Результаты работы в группах, стимулирование познавательной деятельности оказались выше, чем при фронтальной работе.

Например, учитель организует фронтальную работу и просит провести исследование по названию: «О чём может идти речь в этом произведении? Выскажите ваши предположения». Монотонность работы «вопрос – ответ» не вызвал интереса у половины класса, у которых не появилось желания понимать поступающую информацию. Учитель выслушал четырёх учащихся, которые всегда тянут руку. Остальные учащиеся не приняли участие в деятельности, ко-

торая требовала творческих проявлений: самостоятельности, любознательности, беглости мысли.

Организуя групповую работу по определению содержания произведения по его теме, мы создали ситуацию, когда каждый ученик принимает участие в деятельности. Ученикам дали определённое время для поиска ответа, они размышляют, анализируют, предлагают свою идею или несколько, выслушивают другие идеи. Во время организации групповой работы допускалось прямое общение между детьми, им можно переговариваться и обмениваться мыслями. Всё это способствовало возникновению желания действовать, выполнять работу самостоятельно, искать собственную точку зрения, а не подражать учителю.

После чтения произведения, ученик самостоятельно делает вывод, верно ли он рассуждал, в чём он ошибся или оказался прав. У него развивается способность к самоанализу, самоосмыслению, что является одним из важных условий развития творческих способностей.

Исходя из этого, следует, что групповая форма работы является благоприятным условием для наиболее успешного развития творческих способностей, так как у детей развивается активность мышления, умение анализировать и делать выводы.

Наблюдения за детьми во время фронтальной работы показывают, что одни не решают поставленные задачи, другие работают медленно, лишь небольшая часть учеников быстро и хорошо выполняют работу.

С целью привлечения в учебно-познавательную деятельность неактивных детей мы использовали индивидуальную форму организации работы с этими детьми. Данная работа заключалась в исследовательской деятельности детей при выполнении домашнего задания – один ученик получил задание составить презентацию о писателе-фантасте Е.С. Велтистове, другой – представить себя в роли Электроника и рассказать историю от первого лица.

Задания для индивидуальной работы специально подобраны в соответствии с учебными возможностями детей и позволили каждому ребёнку работать в индивидуальном темпе, осуществляя самоконтроль. Учащиеся, которые любят рисовать, иллюстрировали отрывки из произведения, стихотворения. Усидчивые ученики составляли ребусы, кроссворды с каким-либо ключевым словом или на определённую тему. Артистичные школьники с интонационно выразительной речью работали с дополнительными источниками, готовили сообщения и выступали перед классом. Такая форма организации работы создавала ситуацию творческой свободы и веры в свои силы.

Индивидуальная форма позволила каждому ученику удовлетворить свою любознательность, т.к. появилась возможность самостоятельного поиска ответов на вопросы.

Наблюдения показывают, что степень проявления основных показателей творческих способностей у учащихся – самостоятельность, любознательность, смелость в высказываниях – повысилась.

Таким образом, для того чтобы процесс развития творческих способностей младших школьников осуществлялся успешно, необходимо использовать на уроках литературного чтения разные организационные формы работы.

Использование групповой и индивидуальной форм наряду с фронтальной формой организации учебно-познавательной деятельности на уроках литературного чтения позволяют решать задачи развития исследовательских умений младших школьников: способствуют формированию умений решать проблему, анализировать, сравнивать, оригинально мыслить, быть самостоятельным, а значит, формируют творческие способности учащихся.

1. Хромова И.В., Коган М.С. Диагностика творческого развития личности: методическое пособие для слушателей курсов повышения квалификации работников образования. Новосибирск, 2003. 44 с.
2. Сосновская О.В. Литературное чтение в начальной школе // Начальная школа. 2003. № 9. С. 15–23.

ПОВЫШЕНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ТВОРЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

*Овчаренко Наталья Петровна
г. Сыктывкар ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
магистрант, гр. 422-НОз*

В данной статье автором рассматривается значимость творческой деятельности для сохранения учебно-познавательного интереса учащихся к концу начального обучения. Приводятся результаты диагностики уровня познавательной мотивации учащихся 4 класса, на основании которых предлагаются рекомендации по организации творческой деятельности на уроках литературного чтения.

Ключевые слова: учебно-познавательный интерес, внутренняя мотивация, познавательная потребность, творческая деятельность

Известно, что к 4 классу у детей ослабевает учебно-познавательная мотивация. Познавательные мотивы не являются ведущими, а они необходимы в дальнейшем успешном обучении. Невозможно дать знания ученику, если он сам этого не желает. Но можно вызвать у него интерес и стремление овладеть знаниями. Повышение уровня мотивации – это целенаправленный и длительный процесс. Поэтому задача учителя – систематически возбуждать и сохранять познавательные мотивы учащихся. Мы остановимся на внутренней мотивации учащихся, так как это и есть собственно познавательный интерес, потребность в познании. Ученик, внутренне мотивированный, получает удовольствие от процесса познания, радость от умственного труда.

Чтобы формировать и поддерживать познавательную мотивацию школьников, необходимо вовлечь их в творческую деятельность на уроках литературного чтения. Творческая деятельность – деятельность, в которой создаётся

новое, ранее не существовавшее. Уроки литературного чтения предоставляют ученикам большие возможности для творческой деятельности, поэтому важно выявить эффективность творческой деятельности для формирования и поддержания мотивации учащихся.

Для изучения мотивации учащихся 4 класса было проведено исследование, которое проводилось на базе МАОУ СОШ №12 им. О. Кошевого методом анкетирования (методика предложена В.С. Юркевич [1]), включавшее следующие этапы: 1) диагностика мотивации учащихся; 2) разработка рекомендаций учителю; 3) внедрение разработок; 4) повторная диагностика.

Результаты изучения мотивации показали, что у 36% школьников познавательная потребность выражена ярко, у 18% – умеренно. У остальных испытуемых потребность в знаниях выражена слабо. Из 11 человек 5 учеников (45,4%) предпочитают получить готовый ответ на вопрос, требующий сообразительности; четверо совсем не читают дополнительной литературы и очень редко задают вопросы на уроках.

Исходя из этого, можно предположить, что учащиеся не проявляют любознательности, не обладают оригинальностью мышления, открытостью восприятия. Поскольку это показатели творческих способностей, значит необходимо вызвать интерес к творческой деятельности. Поэтому на уроках литературного чтения необходимо дать учащимся возможность самостоятельно изобрести, сочинить, найти информацию в любом источнике, то есть создать условия, чтобы учебная задача стала творческой. С этой целью предлагаем рекомендации по организации творческой деятельности на уроках литературного чтения:

- 1) систематически использовать творческие задания на уроках литературного чтения;
- 2) стимулировать самостоятельность учащихся – самостоятельно планировать, выполнять, исследовать, искать информацию;
- 3) добиваться, чтобы учащиеся проявляли желание выбирать творческие задания повышенной сложности;
- 4) сочетать задания творческого характера с другими формами и методами обучения.
- 5) создавать творческую атмосферу, способствующую свободному проявлению творческого мышления.

Повторная диагностика, проведенная с помощью методики «Шкала выраженности учебно-познавательного интереса» Г.Ю. Ксензовой, показала положительные сдвиги в уровнях сформированности учебно-познавательного интереса [2]. Так, 36% учащихся характеризуются высоким уровнем учебно-познавательного интереса, 36% – удовлетворительным (средним) уровнем и 28% обучающихся – низким уровнем учебно-познавательных интересов.

У 3 учащихся мотивация проявляется на основе любопытства – интерес возникает на новый материал, низкий уровень характеризуется частотой задаваемых вопросов о новом материале, обучающиеся включаются в выполнение задания, связанного с новым материалом, но интерес быстро иссякает. Ситуативно-учебный интерес выражен у 4 обучающихся – они включаются в решение новой учебной задачи, проявляют самостоятельность. После того как зада-

ние доведено до конца, интерес исчерпывается. У 4 учащихся к концу месяца сформирован устойчивый учебно-познавательный интерес, они работают длительно, принимают предложение найти новые способы решения учебной задачи. Обучающихся со средним уровнем мотивации увеличилось в 2 раза, а с низкой мотивацией уменьшилось в 1,6 раз.

На основании сравнительного анализа мы можем утверждать, что отводя время на каждом уроке литературного чтения на творческую деятельность, связанную с самостоятельной творческой деятельностью учащихся, решением исследовательских задач, созданием творческой атмосферы и умело сочетая другие формы и методы на уроках, мы можем добиться повышения учебно-познавательного интереса у учеников.

1. Сафронова В. Методы изучения познавательного интереса в младшем школьном возрасте / Контент-платформа Pandia. ru. URL: <https://pandia.ru/text/78/101/515.php> (дата обращения: 04.11.2018).
2. Диагностика личности учащегося / Шкала выраженности учебно-познавательного интереса по Г.Ю. Ксензовой. URL: <https://lektcii.org/11-2493.html> (дата обращения: 04.11.2018).

ПРОЕКТНАЯ РАБОТА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Паршукова Татьяна Борисовна
г. Сыктывкар, МАОУ «СОШ №35 с УИОП»
учитель начальных классов;
Герентьева Светлана Николаевна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
доцент, к.пед.н.*

В статье представлен опыт организации проектной деятельности с обучающимися в 3 классах на уроках русского языка.

***Ключевые слова:** проектная деятельность, исследовательская деятельность, этапы работы над проектом, русский язык, младший школьник*

Младший школьник по своей сути – это маленький исследователь, готовый добывать и открывать для себя новые знания. Современное образование направлено на то, чтобы раскрывать и поддерживать исследовательские умения учащихся. Зачастую в школе это реализуется через выполнение различных проектов. Проектный метод обучения направлен на самостоятельную деятельность, в форме групповой, парной или индивидуальной работы, которую дети выполняют на отрезке какого-то определенного времени. Проектный метод всегда предполагает решение какой – либо проблемы, в ходе решения которой учащиеся черпают знания из разных областей науки. Это помогает расширить их кру-

гозор и увеличивает познавательный интерес. Принципиальное отличие исследования от проекта состоит в том, что исследование не предполагает создания какого-либо заранее планируемого объекта. Исследование, по сути, – процесс поиска неизвестного.

Согласно определению известного педагога А.В. Горячева [2], проектная деятельность в начальной школе – это «специально организованный педагогом и самостоятельно выполняемый детьми комплекс действий, завершающийся созданием творческих работ».

Опишем содержание проекта «Рассказ о слове», который был предложен обучающимся 3 класса в конце 1 четверти на уроках русского языка. В 3 классе проектная деятельность уже более обдуманная и целенаправленная, поэтому учитывались этапы работы над проектом, разработанные учеными.

1-й этап. Погружение в проект.

Для погружения в сам проект дети прочитали отрывок из книги Л.В. Успенского «Слово о словах» и выполнили следующие задания:

- Запиши, какую роль играет слово в твоей жизни, как оно тебе помогает?
- Как ты понимаешь пословицу «Слово не воробей, вылетит – не поймаешь»?
- Загадай любое слово и нарисуй его. Попробуй отгадать, какое слово нарисовал твой сосед. Почему одни слова легко отгадать, а другие нет?

Все эти задания должны были помочь учащимся осознать важность такого понятия как слово, мотивировать их на продолжение работать.

2-й этап. Организационный.

На этом этапе работы на помощь пришел учебник по русскому языку (1 часть) и беседа с использованием следующих вопросов:

- Какие характеристики помогут отразить особенности слова?
- Как рассказать о слове, чтобы оно стало «живым», близким?

Результатом этого этапа стал план работы над проектом (выбрать слово; найти его лексическое значение; подобрать однокоренные слова; подобрать антонимы, синонимы, найти фразеологизм; написать несколько словосочетаний, одно предложение, пословицу и загадку; нарисовать слово).

3-й этап. Осуществление деятельности.

У каждого ученика был шаблон страницы книги, который они и заполняли. В ходе своей работы они искали необходимую информацию по своему слову из толкового словаря, словаря антонимов и синонимов, из словаря фразеологизмов, из сборника пословиц, поговорок и загадок.

4-й этап. Обработка и оформление результатов.

После того, как вся необходимая информация была собрана, ребята приступили к оформлению своих страниц. У многих на этом этапе возникли трудности, потому что не хватало нужной информации (не ко всем словам можно подобрать синонимы и антонимы, не со всеми словами можно найти пословицы и загадки.)

5-й этап. Защита проекта (презентация) и 6-й этап. Обсуждение полученных результатов (рефлексия).

Два последних этапа можно объединить. После оформления, каждый ученик защищал свою страницу, объяснял выбор слова, его характеристики, которые было возможно подобрать или найти. Если какой-то характеристики не было, ученик объяснял, почему так вышло. Ребята увидели, что каждое слово можно разложить на составляющие. Только одни было легче заполнять (снег, день, солнце), а с другими возникли трудности (пенал, лава, ластик). Даже страницы с одним и тем же словом были оформлены по-разному. Эти страницы стали основой для создания книги «Рассказ о слове».

На выполнение данного проекта ушло два урока (русский язык и ИЗО). Каждый ребенок в классе был вовлечен в проектную деятельность и с увлечением искал нужную для себя информацию.

1. Казанцева И.В., Архипова Ю.И. Создаю проект: русский язык, литературное чтение, математика, окружающий мир: 3 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций. М.: Просвещение: Учебная литература, 2018. 64 с.
2. Пермякова Е.Г., Неустроев Н.Д. Формирование исследовательских умений младших школьников посредством проектной деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 32. С. 114–118. URL: <http://e-koncept.ru/2017/771034.htm>.

ПОКАЗАТЕЛИ РАЗВИТИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В СЮЖЕТНОМ РИСУНКЕ

*Седельникова Марина Андреевна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ имени Питирима Сорокина»,
магистрант, гр. 422-НОз
Сибиркина Елена Николаевна,
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ имени Питирима Сорокина»
доцент, к.пед.н.*

В статье автор рассматривает различные диагностические методики, разработанные отечественными (советскими и российскими) педагогами для определения уровня развития изобразительно-выразительных умений и навыков детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: *изобразительно-выразительные умения, технические умения, композиция, детский рисунок, сюжетный рисунок*

Способность творить, то есть умение материализовывать различные образы, возникающие в воображении, является одним из важнейших показателей готовности ребенка к обучению в школе. Наличие либо отсутствие этой способности у несовершеннолетнего может достаточно много сказать об общем уровне развития последнего. В связи с этим ученые-педагоги уделяют много

внимания разработке методик, применение которых на практике позволяет определить, насколько хорошо ребенок владеет изобразительными навыками. Рассмотрим наиболее популярные из них.

Одну из первых в истории отечественной педагогики попыток проанализировать рисунки, выполненные детьми, предпринял психолог Николай Александрович Рыбников (1890–1961). Он описал биографический метод исследования художественных работ. Специфика данного способа заключается в том, что применяющий его должен изучить не один, а несколько рисунков ребенка, выполненных в разные годы жизни последнего, рассматривая их с точки зрения формы либо содержания.

Описывая первый подход, Н.А. Рыбников выделял в его рамках пять ступеней развития. Ребенок, находящийся на первой из них, не способен создать рисунок, который будет нести в себе смысл. Любая работа такого ребенка представляет собой «композицию» из хаотично разбросанных линий. Испытуемые, находящиеся на второй стадии развития, уже пытаются переносить на бумагу воображаемые либо виденные где-то объекты. Тем не менее, эти объекты редко получаются узнаваемыми. Дети, которых можно условно поставить на третью стадию развития, способны изображать так называемый «предметный мир», элементы которого, впрочем, обычно выглядят разрозненными. Четвертый этап – ступень графического рассказа. На этом этапе ребенок создает примитивные, «двухмерные» сюжетные рисунки. Композиционные элементы в таких рисунках выглядят интегрированными лишь благодаря наличию плоскостной линии. Наконец, дети, находящиеся на пятой стадии развития, изображают сложные, узнаваемые объекты, демонстрируя при этом знание правил перспективы.

Что же касается содержательного подхода, то Н.А. Рыбников выделяет только три ступени развития. Находясь на первой из них, ребенок предпочитает изображать людей. О переходе на вторую ступень можно говорить тогда, когда в рисунках несовершеннолетнего начинает преобладать тема животного мира. Ну а достигнув третьей стадии развития, дети изображают уже не только людей и зверей, но и многое другое.

Вообще, Н.А. Рыбников уделял большое внимание исследованию не только результатов, но и процесса рисования. Для изучения последнего психолог разработал два подхода: аналитический и синтетический. Первый предполагает расчленение акта рисования на составляющие, второй – обратную процедуру. Исследовать механизм создания изображений Н.А. Рыбников предлагал с помощью таких методов, как воспроизведение объекта по памяти или с натуры, выполнение иллюстрации на свободную либо на заданную тему, добавление элементов к уже готовой композиции. Соответствующие эксперименты помогали выявлять у испытуемых такие проблемы, как недостаточная ловкость рук, неумение анализировать рассматриваемые предметы, неспособность запоминать образы [1].

Проработанность методик Н.А. Рыбникова обусловила их популярность. В 30–40-е годы у ученого было достаточно много последователей. Однако сегодня предложенные Н.А. Рыбниковым подходы к анализу детского творчества

на практике почти не используют. Их продолжают признавать состоятельными, однако в применении они слишком сложны.

Практически одновременно с Николаем Александровичем Рыбниковым изучать рисунки детей начала советский педагог и художница Галина Викторовна Лабунская (1893–1970). Однако разработанный ей подход существенно отличался от предложенного ее соотечественником. Так, Г.В. Лабунская предпочитала анализировать работы детей прежде всего с точки зрения их реалистичности. Она считала, что желание изобразить предмет максимально похожим на образец естественно для каждого ребенка. По сути, данное стремление – единственное, что свойственно всем детям, занимающимся творчеством. В связи с этим, по мнению Г.В. Лабунской, при анализе рисунков школьников реалистичности нужно уделять больше внимания, чем другим аспектам [2, с. 8].

Более четко сформированные критерии определения уровня развития изобразительных умений предлагает педагог Тамара Гавриловна Казакова. Она составила список творческих навыков, которыми должен владеть ребенок к моменту начала школьного обучения. В перечень включены:

- 1) способность воспринимать и эмоционально реагировать на художественный образ и наиболее яркие средства выразительности в произведениях изобразительного искусства разных видов и жанров;
- 2) способность эмоционально откликаться на красоту природы;
- 3) способность проявлять интерес к декоративно-прикладному искусству;
- 4) умение самостоятельно создавать индивидуальные художественные образы в различных видах изобразительной деятельности;
- 5) умение передавать сюжетную композицию, используя разные ее варианты с элементами перспективы;
- 6) умение объединять в индивидуальной и коллективной работе разные виды изобразительной деятельности;
- 7) владение комплексом технических навыков и умений, необходимых для работы с разными художественными материалами;
- 8) способность проявлять индивидуальность в изобразительной деятельности, участвовать в коллективных работах;
- 9) способность давать эстетическую оценку своим и чужим работам, проявлять в процессе анализа личностную позицию;
- 10) способность реализовывать творческие замыслы, самостоятельно находя различные способы и средства изображения;
- 11) способность комбинировать материалы для создания художественного образа, предварительно планируя деятельность;
- 12) владение способами композиционного расположения элементов сюжетного рисунка на плоскости и в объеме;
- 13) свободное владение техниками рисунка, лепки, аппликации [3, с. 178].

Более простой для применения на практике метод определения уровня развития изобразительных навыков у детей разработала доктор педагогических наук Тамара Семеновна Комарова. Она выделяет три показателя, путем анализа

которых можно определить, насколько хорошо ребенок справляется с творческими задачами, связанными с рисованием: технические умения, способность переводить реальный объект в графический образ и самостоятельность замысла. По каждому из этих показателей навыки школьника можно оценить по шкале от 1-го до 3-х баллов, где 1 – это низкий, 2 – средний, а 3 – высокий уровень владения.

Если говорить о критерии «технические умения», то максимальная степень развития последних предполагает, что ребенок, прежде всего, демонстрирует способность правильно держать карандаш и кисть. Кроме того, несовершеннолетний должен сознательно применять выразительные средства, как выполняя наброски, так и производя закрашивание. Сознательность, о которой идет речь, проявляется в том, что ребенок контролирует направление движения карандаша или кисти и регулирует силу нажима на них, умеет смешивать цвета для получения нужных оттенков, а также накладывать мазки так, чтобы они умещались в пределах контуров элементов композиции.

Школьник, претендующий на максимальный балл по показателю «способность переводить реальный объект в графический образ», в первую очередь должен точно передавать форму предмета, соблюдая при этом его пропорции. Не менее важно для ребенка уметь правильно определять величину изображения в зависимости от площади листа, а также знать базовые правила перспективы (элементы, находящиеся на заднем плане композиции, должны выглядеть на рисунке меньше соразмерных им, но расположенных на переднем плане, и так далее).

Что же касается параметра «самостоятельность замысла», то высокий уровень развития навыков школьника по нему предполагает, что создаваемые испытуемым образы отличаются от стереотипных, а темы, освещаемые в работах, очень разнообразны. Продумывая композицию, ребенок должен опираться в первую очередь на собственные наблюдения. Кроме того, он должен выполнять рисунки без помощи взрослых (тем не менее, обращаться к старшим с вопросами не возбраняется) [4, с. 24–27].

На рубеже XX и XXI веков исследованием продуктов творчества несовершеннолетних занялся Сергей Евгеньевич Игнатьев. Проанализировав опыт своих предшественников, он предложил использовать при выявлении закономерностей изобразительной деятельности детей уделять внимание следующим составляющим: линия; цвет; объемные построения; композиционно-пространственные построения; художественно-образные решения [1].

Подводя итоги, можно констатировать, что отечественные педагоги и психологи занимаются изучением различных аспектов детского творчества вот уже почти 100 лет. За это время различными авторами было предложено немало отличных друг от друга подходов. Тем не менее, большинство исследователей считало и продолжает считать, что красноречивее всего об уровне развития изобразительных умений и навыков ребенка говорят такие качества его работ, как грамотное композиционное построение, оригинальность творческого замысла и правильность использования художественных средств и технических приемов.

1. Игнатъев С.Е. Закономерности изобразительной деятельности детей: учебное пособие для вузов. М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2007. 208 с.
2. Лабунская Г.В. Изобразительное творчество детей. М.: Просвещение, 1965.
3. Казакова Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 255 с.
4. Комарова Т.С. Диагностика изобразительной деятельности детей 6–7 лет // Обруч. 2007. № 1. С 24–27.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Соловьева Оксана Витальевна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
магистрант, гр.422-НОз,
Поберезкая Вита Федоровна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
доцент, к.пед.н.*

В статье представлен анализ понятия логических универсальных учебных действий у младших школьников.

Ключевые слова: логические универсальные учебные действия, сравнение

В блоке познавательных универсальных учебных действий (далее – УДД) А.Г. Асмолов выделяет общеучебные действия, логические действия, а также действия постановки и решения проблемы [3].

Вопросом логических универсальных учебных действий у младших школьников занимались такие исследователи: П.Я. Гальперин, Е.В. Веселовская, Т.А. Егорова, Е.Е. Останина, М.И. Ласких, А.А. Столяр, И.Е. Сисюкина, Л.А. Трофимова, Л.М. Фридман.

В нашей работе мы будем использовать определение понятия «логические универсальные учебные действия», сформулированное А.Г. Асмоловым «Логические универсальные учебные действия являются частью познавательных универсальных учебных действий и направлены на формирование: анализа, синтеза, сравнения, классификации, установление причинно-следственных связей, представление цепочек объектов и явлений; построение логической цепочки рассуждений, анализ истинности утверждений, доказательство, выдвижение гипотез и их обоснование» [3].

Логические универсальные действия младших школьников включают: анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных); синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов; выбор оснований и

критериев для сравнения, классификации объектов; подведение под понятие, выведение следствий; установление причинно- следственных связей; построение логической цепи доказательство; выдвижение гипотез и их обоснование [3].

Развитие у детей логического мышления – это одна из важных задач начального образования, что нашло отражение и в системе требований к формированию универсальных учебных действий, выдвигаемых ФГОС. Умение мыслить логически, выполнять умозаключение без наглядной опоры, сопоставлять суждения по определённым правилам – необходимое условие успешного усвоения учебного материала. Изначально логические приемы мышления необходимо усвоить как специальный предмет. Затем логические приемы мышления выступают как средства познания, которые обеспечивают успешное усвоение учебных предметов, знаний, умений и компетенций [2].

Рассмотрим подробнее логический прием, на развитие которого преимущественно направлено внимание в младших классах – это прием сравнения при изучении объектов.

Кузнецовым Ю.Ф. предлагает методику поэтапного формирования умения осуществлять прием сравнения [5].

1. Знакомство с новым понятием. В начале урока педагог проговаривает с учащимися определение: сравнение – это нахождение в объектах признаков сходства и признаков различия.

2. Составление плана сравнения. Педагог указывает, что сравнение надо проводить по плану, в который включены сопоставимые существенные признаки сравниваемых объектов. Дети должны понять, что сравнивать предметы надо по одному признаку, затем по второму, потом по третьему и т.д.

3. Введение плана сравнения. Педагог раскрывает последовательность действий, входящих в данный прием, знакомит детей с алгоритмом действия. Дается ответ, соответствующий первому пункту плана: характеристика одного из сравниваемых предметов по одному признаку; дается ответ, соответствующий первому пункту плана, но по указанному признаку характеризуется второй предмет; делается вывод о сходстве или различии двух предметов по одному признаку.

4. Выполнение действий по алгоритму. Преподавателем отрабатывается «ориентировочная основа действия», заключающиеся в делении приема на мелкие элементарные операции, которые посильны учащимся и опираются на усвоенные ими ранее знания. Учитель отдает образец сравнения с опорой на сравнительную таблицу, которая заполняется постепенно.

5. Тренировочное упражнение.

6. Первоначальное закрепление усваиваемого умения на сходном материале.

7. Закрепление умения сравнивать на более сложном материале. Школьники учатся выделять и различать существенные, несущественные, общие и дифференцированные признаки. Дети запоминают, что с точки зрения операции сравнения, все объекты делаются на сравнимые, имеющие какой-либо общий существенный признак, и не сравнимые, которые невозможно сравнить не по форме не по содержанию.

8. Заключительный этап закрепления умения сравнивать объекты. На данной ступени учащиеся сравнивают разнородный по характеру материал без опоры на наглядный материал, сравнительную таблицу и план сравнения. После получения задания школьники в уме сравнивают предметы, а устно называют их главное сходство и отличие и дают им оценку.

Основными причинами не сформированности логических универсальных действий у школьников, являются: отсутствие учебных заданий на закрепление полученного умения; не хватает количества повторений для отработки какого-либо компонента; немало важным является сниженная учебная мотивация обучающихся; не умение интегрировать знания из одной области в другую, а так же многие учебные задания необходимо выполнять по образцу, что, в свою очередь, не позволяет обучающимся рассмотреть проблему с разных сторон.

Формирование логических универсальных учебных умений у младших школьников, изложенных в работах В.П. Беспалько, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Е.Н. Кабановой-Меллер, Н.А. Менчинской, Д.Б. Эльконина и др.

В начальной школе происходит интенсивное развитие мыслительных процессов, завершение наметившегося в дошкольном возрасте перехода от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, появление первых рассуждений, активные попытки построения умозаключений с использованием различных логических операций.

Возможно, многие педагоги начальной школы уделяют недостаточно внимания формированию логических УУД, по их мнению, развитие всех необходимых мыслительных навыков с возрастом произойдет само по себе. Это обстоятельство способствует замедлению роста формирования логического мышления детей в младших классах и, соответственно, их умственных способностей, что отрицательно влияет на динамику их индивидуального развития в дальнейшем.

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей: Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. М.: Осъ – 89, 2010. 272 с.
2. Зак А.З. Развитие умственных способностей младших школьников. М.: Просвещение; ВЛАДОС, 2004. 293с.
3. 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. 151с.
4. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 2009. 213 с.
5. Формирование приема сравнения у учащихся вспомогательной школы при изучении исторического материала: методические рекомендации / сост. Ю.Ф. Кузнецов. Свердловск, 1989.

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ

*Старцева Ольга Александровна,
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
доцент, к.пед.н.*

Педагоги, психологи, родительская общественность обратили внимание на проблемы обучения одаренных детей в школе.

Ключевые слова: одарённость, одарённый ребёнок

Данная работа рассчитана на выявление одарённых детей и их обучение. Нам необходимо понять меру одарённости ребёнка, а также преодолеть те трудности, которые возникают в общении с ним.

Рассмотрим понятие «одарённость». Одарённость – это единство способностей, обуславливающих диапазон интеллектуальных возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности.

Одарённость – это системное, развивающееся в течение всей жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Одарённость – значительное по сравнению с возрастными нормами опережение в умственном развитии либо исключительное развитие специальных способностей, например, музыкальных, художественных и др.

Способности нужно рассматривать как возможность человека, которая обеспечивает ему более высокие, чем у других людей, показатели в деятельности, при равных затратах сил и времени.

Для начала нам нужно определиться с понятием «одарённый ребёнок» и его общими чертами.

Одарённый ребёнок – это ребёнок, который выделяется яркими, очевидными и выдающимися достижениями, например, Надежда Рушева, которая написала огромное количество портретов А.С. Пушкина; участники телевизионного шоу «Синяя птица».

Определённость определяется тремя взаимосвязанными параметрами: опережающим развитием познанием, психологическим развитием и физическими данными. Рассмотрим тезисно данные параметры.

В сфере опережающего развития познания обычно отмечают следующие:

- они способны заниматься несколькими делами сразу;
- они любопытны. Им необходимо активно исследовать окружающий их мир;
- одарённый ребёнок не терпит каких-либо ограничений на свои исследования;
- для мозга так же естественно учиться, как и для лёгких – дышать;
- стремление к познанию. Биохимическая и электрическая активность мозга повышена;

- способность проследивать причинно-следственные связи и делать выводы;
- увлекаются построением альтернативных моделей и систем;
- характерная более быстрая передача нейтронной информации;
- одарённые дети обычно обладают отличной памятью, которая базируется на ранней речи и абстрактном мышлении;
 - отмечается склонность к классификации и категоризации;
 - с удовольствием читают словари и энциклопедии;
 - с удовольствием воспринимают сложные и долгосрочные задания и терпеть не могут, когда им навязывают готовый ответ;
- у некоторых одарённых детей явно доминируют математические способности, подавляющие интерес к чтению;
- у них повышенная концентрация внимания на чём-либо, упорство, погружённость в задачу.

Нужно остановиться и на рассмотрении психосоциальных аспектов у одарённых детей: рано проявляется чувство справедливости; личные системы ценностей; устанавливаемые высокие требования к себе и окружающим; им присуще яркое воображение; хорошо развитое чувство юмора. Они обожают несообразности, игру слов, «подковырки», юмор; пытаются решать проблемы, которые им пока не по зубам; более красноречивы; преувеличенные страхи, поскольку у них развито воображение; экстрасенсорное восприятие; они являются эгоцентристами в своём толковании событий и явлений; страдают от некоторого социального неприятия их со стороны сверстников.

Не менее важной характеристикой одарённости является физическая составляющая. Существует две точки зрения: первый тип – тощий, маленький, бледный «ботаник» в очках. Другой – выше ростом, крепче, здоровее и красивее. Оба они далеки от истины.

Характеристики одарённых детей столь же разнообразны, как и сами дети. Руки ребёнка нуждаются в тренировке и в массе возможностей практиковаться в том или ином деле. Здесь мы описали лишь немногие грани одарённости. Каждый ребёнок обладает уникальными свойствами, они придают ему особую привлекательность.

Сегодня существует много работ, говорящих о значении полушарной организации мозга для развития творческих функций. В нейрофизиологической и нейропсихологической литературе широкое распространение получила теория функциональной асимметрии мозга, которая в широком смысле сводится к тому, что левое полушарие отвечает за рационально-логические процессы, а правое – за интуитивные. Эти факторы следует принимать во внимание учителям и родителям при планировании школьных и внешкольных занятий. Существует общее мнение (Торран, 1980), что левое полушарие мозга обрабатывает информацию последовательно и линейно, аналитически и логически. Правое полушарие, напротив, – глобально, релятивно, синхронно и интуитивно, т.е. нелинейно. В школе на занятиях главенствующая роль принадлежит коре левого полушария. Делаются попытки изменить дисбаланс в учебном процессе на правое полушарие, но это трудно, т.к. нужно менять программы.

Следует, однако, отметить, что продолжительное насильственное подавление интеллектуальных и экспрессивных потребностей творчески одарённого ребёнка может привести к неврозу или даже психозу.

Говоря об одарённых детях в школе, большая их часть таковыми себя не чувствует, т.к. учитель по-прежнему делает ставку на среднего ученика. Между тем в условиях ныне сложившейся практики некоторые учителя предпочли бы вообще не иметь одарённых детей у себя в классе. Подтверждением этому могут служить результаты работ Ротни, Санбора и Виенера (1978), исследовавших взаимоотношения учителей и одарённых старшеклассников. Эти авторы обнаружили, что многие учителя, работающие с подростками, испытывают чувство, близкое к враждебности, по отношению к наиболее талантливым из них. Одарённые дети вынуждены терпеть тех учителей, которые недостаточно квалифицированы даже для обучения «средних» учащихся, не говоря уже об одарённых.

Многие учителя с опаской относятся к одарённым детям. Многие одарённые дети учатся ниже своих возможностей, это происходит в результате плохого преподавания и неадекватных учебных программ, составленных без учёта особенностей одарённых детей. У них теряется мотивация к достижению успеха, т.к. мы не учитываем их возможности, обучение становится слишком лёгким и неинтересным, не создаём условий для их творческого потенциала.

Работая с одарёнными детьми, сам учитель должен быть креативным и соответствовать ряду требований:

- помогать вырабатывать детям адекватную Я – концепцию и самооценку;
- учитель должен быть доброжелательным;
- иметь живой и активный характер;
- обладать жизнестойкостью;
- владеть диагностическими методиками;
- умение выявлять и обследовать одарённых детей;
- иметь специальную послевузовскую подготовку по работе с одарёнными детьми;
- чётко осознавать свои цели и задачи;
- способность к индивидуальному обучению;
- знание концептуальных моделей обучения одарённых детей;
- уметь распознавать признаки одарённости в интеллектуальной деятельности, успеваемости, творческих проявлениях, в общении и т.д.;
- хорошие знания особенностей развития одарённых детей;
- владеть эффективными методиками преподавания, разбираться в специальных программах;
- следует учитывать необходимость принадлежности учителей и учащихся к одной культуре.

Каковы сегодня пути работы с одарёнными детьми?

- программы обучения должны быть ускоренными, усовершенствованными и усложнёнными;
- качественно превосходить обычный курс обучения;
- корректироваться самими учениками;
- способствовать развитию абстрактного мышления;

- возможность демонстрировать индивидуальные достижения в когнитивной и эмоциональной сферах;
- участие в олимпиадах, конкурсах;
- факультативы;
- групповые занятия по интересам и т.д.

Нужно давать пищу для ума на каждом занятии, создавая обстановку опережающего развития, давать задания на максимальное напряжение интеллектуальных сил.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАЧ

*Толстоусова Анна Витальевна
г. Бишкек, Кыргызская Республика
учитель начальных классов*

В статье рассматриваются возможности развития коммуникативных учебных действий у младших школьников на уроках математики. В качестве основного средства развития коммуникативных умений детей выбраны задачи.

***Ключевые слова:** коммуникативные учебные действия, коммуникативные умения младших школьников, задачи, начальная школа, групповая работа на уроках математики в начальных классах*

Актуальность проблемы формирования коммуникативных умений младших школьников определяется рядом социальных, психологических, педагогических и практических факторов: требованием повышения качества подготовки выпускников школ к самостоятельной жизни в современном социуме, необходимостью формирования гармонично развитой личности в рамках образовательного процесса, необходимостью повышения качества организации учебной деятельности младших школьников на основе коммуникативного взаимодействия и полноценного сотрудничества участников учебно-воспитательного процесса [6, с. 67].

«В отличие от некоторых других дисциплин изучение математики предполагает не только запоминание и воспроизведение, но и узнавание, и понимание, и анализ, и рефлексию. Математика учит оптимизировать свои действия, вырабатывать и принимать решения, проверять результаты, исправлять ошибки, различать аргументированные и бездоказательные утверждения, а значит, видеть манипуляцию и хотя бы отчасти противостоять ей. Таким образом, процесс изучения математики может быть хорошей базой для формирования коммуникативных УУД» [1, с. 34].

Для приобретения опыта общения эффективны задания, в которых предлагается восстановить рассуждения по решению задач, причем как верные, так и неверные, для их дальнейшего анализа и оценки. При такой работе дети учат-

ся не только учитывать, но и заранее предвидеть разные возможные мнения других людей, нередко связанные с различиями в их потребностях и интересах. В контексте сравнения они также учатся обосновывать и доказывать собственное мнение. Важным моментом в развитии коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников мы считаем ориентацию на кооперацию, сотрудничество. В начальных классах для организации сотрудничества на уроках математики необходимо научить ребенка обсуждать и договариваться по поводу конкретной ситуации вместо того, чтобы просто настаивать на своем, навязывая свое мнение или решение, либо покорно, но без внутреннего согласия подчиниться авторитету партнера. Эти умения тоже можно развивать в процессе решения задач, если специальным образом организовать деятельность младших школьников. Учебное сотрудничество предполагает, что большая часть обучения строится как групповое, и именно совместная деятельность обучающего и обучаемых обеспечивает усвоение обобщенных способов решения задач.

Процесс формирования коммуникативных УУД в процессе изучения математики в 1 классе будет эффективным при следующих условиях: ребенок должен быть включен в совместную с другими учащимися деятельность по овладению умениями; положительная мотивация к выполнению, применению заданий, психологический комфорт; организационные условия, сочетающие в себе формы деятельности: парную, групповую, фронтальную [3, с.50].

Одним из эффективных средств включения детей в коммуникативную деятельность являются математические задачи. Конечно, сами по себе задачи не развивают коммуникативных умений, они являются лишь хорошим материалом для включения детей в исследовательскую и коммуникативную деятельность, если организовать процесс их решения соответствующим образом. Такую работу удобнее всего осуществлять в рамках внеурочной деятельности в форме факультативных курсов, математических кружков.

1 этап. Погружение в проблему, деление на группы. У каждой группы на столе лежит текст задачи, листочек с рассуждением, пять карандашей, пять листов бумаги. Текст задачи и листок с рассуждениями специально дается в одном экземпляре. Кому-то придется взять на себя ответственность и прочитать вслух задачу и задание, или надо будет найти другой способ всем познакомиться с текстом и рассуждениями. Сама ситуация провоцирует ребят на коммуникацию.

Задача. Однажды жулик купил у продавщицы Любы бутылку «Кока-Колы» за 30 руб., расплатившись фальшивой сторублевой купюрой. У Любы не было сдачи, и она разменяла фальшивую купюру у ларечника Васи. Когда жулик ушел с «Кока-Колой» и сдачей, Вася заметил обман и потребовал у Любы вернуть ему его деньги. Любе пришлось отдать Васе свои 100 рублей. Какой убыток понесла Люба? Пример типичных рассуждений по решению задач, которые предлагаются детям: 1. Люба отдала жулику «Кока-Колу» за _____ рубл. и сдачу _____ руб. Да еще Васе _____ руб. Значит, всего она потеряла _____ руб. 2. Люба отдала Жулику сдачу _____ и Васе свои _____ руб. Всего ее убыток составил _____ руб. 3. Люба отдала Васе свои _____ руб. Это ее убыток.

4. Люба отдала Жулику «Кока-Колу» за ____ руб. и Васе свои ____ руб., значит ее убыток ____ руб. Каждой группе предлагается восстановить рассуждение и ответить на два вопроса: – Согласны ли вы с рассуждением? – Какой убыток понесла Люба?

2 этап. Работа в группах, представление результатов. Дети работают в группах, записывая ответы в местах пропусков. По окончании групповой работы на доске вывешиваются плакаты с аналогичными рассуждениями. Представители каждой команды по очереди выходят к доске, в процессе выступления восстанавливают рассматриваемые рассуждения на плакатах, соответствующих карточкам, говорят, согласны они с этим рассуждением или нет, и отвечают на вопрос, какой, по их мнению, убыток понесла Люба. Как правило, в такой ситуации возникает несколько версий ответа. Предлагаем ребятам обосновать свой ответ. Таким образом, у доски собираются представители всех версий ответа. А затем предлагаем каждому ученику сделать свой выбор, встав за тем представителем, версию которого ученик поддерживает. Такое задание заставляет каждого ученика принять решение. Часто в классе есть ученики, которые предпочитают подождать готового ответа, это задание как раз для них. К сожалению, многие из неуверенных учеников будут выбирать не версию, а представителя этой версии, ориентируясь не на рассуждение, а на авторитет одноклассников. С этим мы и хотим побороться. – Хорошо, все проголосовали. Молодцы, что не побоялись выйти, нам очень важно мнение каждого из вас. Подведем итог очередного этапа решения, пересчитав количество ребят, поддерживающих каждую версию. Но в математике, ребята, голосованием ничего не решается. Придется поискать другой способ решения. – Как же нам прийти к общему мнению?

3 этап. Наглядно-практический метод решения проблемы. Давайте с вами проиграем эту задачку, устроим мини-сценку. Итак, кто главные герои? Учитель выбирает главных героев задачи (жулик, Люба, Вася), они выходят к доске, разбирают реквизиты: бутылочку «Кока-Колы», сторублевую фальшивую купюру, настоящие 100 руб., разменные деньги (пять монеток по 10 руб. и 50 руб. бумажные). Проигрываем сценку и вносим результаты в таблицу на доске: Жулик Люба Вася Было 100 руб. фальшивых, т.е. ничего «Кока-Кола» (30 руб.), 100 руб. $70 + 30 = 100$ руб. Стало «Кока-Кола» – 30 руб., сдача – 70 руб. Всего: 100 руб. 30 руб. (за «Кока-Колу»), фальшивые 100 руб. Всего: 30 руб. 100 руб. Изменилось на + 100 руб. – 100 руб. – Заполнив таблицу и обсудив ее, становится очевидным, что Люба понесла убыток в 100 руб. – Ребята, как-то изменилось материальное положение у Васи? А у жулика? А у Любы?

Задачи были выбраны из тетрадей на печатной основе «Учимся решать логические задачи» для 1–2, 3 и 4 классов (авторы Н.Б. Истомина, Н.Б. Тихонова). Проведенная работа показывает, что коммуникативные учебные действия у младших школьников можно эффективно развивать на уроках математики в процессе решения задач, если процесс решения организовать в виде мини-исследования в групповой форме.

В рамках данной исследовательской работы мы рассматривали проблему формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках математики при решении задач. Цель нашей работы за-

ключалась в теоретическом обосновании, разработке и апробации программы по формированию коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках математики.

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. М., 2011.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М., 2007.
3. Арефьева О.М. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников // Начальная школа плюс до и после. 2012. № 2. С. 225.
4. Бардин К.В. Чтобы ребенок успешно учился. М.: Педагогика, 1988.
5. Батаршев А.В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности. М.: Издательский центр «Владос», 2001. 176 с.
6. Истомина Н.Б., Тихонова Н.Б. Учимся решать логические задачи. Математика и информатика. Тетрадь для 4 класса общеобразовательных организаций. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2014. 64 с.
7. Учурова С.А. Групповая учебная работа как способ развития социальной компетентности учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Ушакова Виктория Олеговна
г. Сыктывкар, МБДОУ «Детский сад №76
общеразвивающего вида»
воспитатель
Егорова Елена Леонидовна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
доцент, к.п.н

В статье представлены основные проблемы формирования профессиональной компетентности педагогов образовательной организации на современном этапе развития образования.

Ключевые слова: *компетентностный подход, компетенция, компетентность, педагог, учебная деятельность, современное образование*

Во многих образовательных организациях испытывают ряд кадровых проблем. В частности, отмечается дефицит квалифицированных кадров, слабая восприимчивость традиционной системы образования к внешним запросам общества, отстающая от реальных потребностей отрасли система переподготовки и повышения квалификации, которая тормозит развитие кадрового потенциала, способного обеспечить современное содержание

образовательного процесса и использование соответствующих образовательных технологий. Образовательные учреждения выполняют предъявляемый к ним современный образовательный заказ и отвечают запросам потребителей образовательных услуг [1, с. 82–85].

Современные педагоги реализуют образовательные программы нового поколения на основе передовых педагогических технологий, осуществляют подготовку подрастающего поколения к жизни и воспитают человека с современным мышлением, способного успешно самореализовать себя. Все это предполагает высокий уровень профессиональной компетентности педагогов и формирующих ее компетенций, которые изложены в основных нормативных актах.

Компетентностный подход имеет два базовых понятия: компетенция и компетентность. В научных трудах И.А. Зимней, А.В. Хуторского, В.А. Метавой, В.Д. Шадрикова эти понятия трактуются по-разному. Компетенции формируются на основе знаний, умений, способностей, личностных качеств, но сами эти знания во многом не являются компетенциями, они выступают как условия для формирования компетенций.

Развитие профессиональной компетентности педагога – это сложный динамичный процесс не только освоения и модернизации, но и создание инновационного профессионального опыта с учетом приоритетов современного образования.

Сегодня особую значимость для повышения компетентности педагогических кадров приобретает творчески организованная методическая работа, реализующая концепцию непрерывного образования. Методическая работа в образовательных организациях призвана оказывать профессиональную компетентность конкретным педагогам, повышать его знания в области содержания образования, развивать его эрудицию, а также необходимые для практического педагога личностные свойства и качества. При этом важнейшим показателем качества образовательного процесса является повышение уровня педагогического мастерства педагога [3, с. 56].

Таким образом, работа по повышению профессиональной компетентности должна превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, ее способности выносить суждения и предпринимать различные действия. Она должна обеспечить педагогу понимание самого себя, содействовать выполнению социальной роли в процессе трудовой деятельности. Поэтому мы считаем работу по совершенствованию профессиональной компетентности главным средством управления качеством образования в образовательной организации. Качество образования – социальная категория, определяющая результативность процесса образования в образовательной организации, его соответствие потребностям и ожиданиям общества в развитии детей и профессиональной компетентности педагогов.

1. Занина Л.В., Меньшикова Н.П. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие. Ростов на/Д.: Феникс, 2003. 288 с.

2. Панкова Г.В., Лузан М.М., Сергеева М.А. Развитие профессиональной компетентности педагога ДОО в контексте ФГОС ДО и ПС (Профстандарта) // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 10. С. 231–235.
3. Сваталова Т. Инструментарий оценивания профессиональной компетентности педагогов // Дошкольное воспитание. 2011. № 1. С.95.
4. Хохлова О.А. Формирование профессиональной компетентности педагогов // Справочник старшего воспитателя. 2010. № 3. С.4.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПРИ РАБОТЕ С ВРЕМЕННЫМ ДЕТСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ

*Хозяинова Татьяна Андреевна
г. Сочи, Образовательный фонд «Талант и успех»
Старший вожатый*

В статье рассмотрены особенности научно-методического сопровождения профессиональной деятельности специалиста при работе с временным детским коллективом.

Ключевые слова: научно-методическое сопровождение, профессиональная деятельность специалиста, временный детский коллектив

В современном мире вопросу научно-методического сопровождения педагогических работников уделяется большое внимание на различных уровнях системы образования. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» содержит статью «Научно-методическое и ресурсное обеспечение системы образования», в свою очередь в документе «Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы» описана подпрограмма, обеспечивающая научно-методическое и методическое сопровождение сферы образования в целом.

Научно-методическое сопровождение педагогического работника, независимо от типа образовательной организации, представляет собой системную технологию оказания квалифицированной помощи специалисту на протяжении всей его профессиональной деятельности. Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности специалиста выполняет ряд важных функций: обучающую, консультационную (оказание помощи при разрешении конкретного затруднения через возможные способы решения, актуализацию способностей), психотерапевтическую (содействие в преодолении различного рода психологических барьеров, которые препятствуют успешному осуществлению профессиональной деятельности), коррекционную (изменение настоящей модели практической деятельности, а также корректировка совершенных ошибок), адаптационную (согласование ожиданий и возможностей сотрудника с требованиями и условиями трудовой деятельности). Важно понимать, что перечисленные функции взаимосвязаны между собой и обеспечивают результативность системы научно-методического сопровождения в целом [4, с. 49].

Современному педагогу при осуществлении профессиональной деятельности необходимы такие формы сопровождения, которые будут учитывать особенности образовательной организации, специфику профессиональной деятельности (здесь важно обратить внимание на затруднения, с которыми сталкивается специалист), динамику профессионального роста.

Мы рассмотрим особенности сопровождения профессиональной деятельности специалиста при работе с временным детским коллективом в условиях образовательного центра с круглосуточным пребыванием.

Исследователи проблемы формирования и развития временного детского коллектива (Газман О.С., Иванов В.Д., Кирпичник А.Г. и др.) выделили ряд признаков и характеристик, проанализировав которые, под временным детским коллективом подразумевается сборный состав воспитанников, ранее не знавших или почти не знавших друг друга, которые объединяются на определенный период (в среднем 21 день). В данном коллективе особенно важно отметить следующие особенности: автономность существования каждого ребенка, публичный (коллективный) характер общения, а также завершенность деятельности и развития коллектива.

Исходя из данной специфики образовательной организации и детского коллектива, можно отметить следующие особенности профессиональной деятельности специалистов, работающих в данных организациях:

- изменяющийся состав группы детей (возраст, количество, склонности и интересы, мотивы и цели);
- изменяющийся педагогический состав (смена напарника при осуществлении педагогической деятельности), разный уровень подготовки кадров;
- постоянная смена образовательных программ (участие в центровых мероприятиях и непосредственная организация деятельности вверенной группы детей).

Обозначенные особенности деятельности специалиста при работе с временным детским коллективом позволяют рассматривать ее как сложный вид профессиональной деятельности.

Коротаева Е.В. отмечает ряд принципов, на основании которых система научно-методического сопровождения будет результативной и эффективной: достижимость поставленных целей, системность (взаимосвязь отдельных задач с основной целью организованного сопровождения), наличие проблемности (совместный и самостоятельный поиск решения проблемы), непрерывность обучения и самообразования субъектов, открытость и диалогизация как основные формы в общении [2]. Система научно-методического сопровождения профессиональной деятельности специалиста при работе с временным детским коллективом представляет собой целенаправленный процесс обогащения и развития компетенций педагога: учебно-познавательных, методических, исследовательских, информационно-коммуникационных, социальных, поликультурных, правовых, этических в различных видах педагогической деятельности – ориентированный на профессиональный рост и личностное развитие [3].

На уровне отдельной образовательной организации, перед непосредственной реализацией образовательной программы, перед каждым заездом детей,

практикуется обязательное посещение семинаров для всего педагогического состава, с целью ознакомления с особенностями программы, участие в инструктивно-методических сборах, посещение групповых и индивидуальных психолого-педагогических консультаций по работе с детским разновозрастным коллективом; сбор-планирование и сбор-целеполагание с напарником. На протяжении реализации программы работа усиливается и продолжается, своевременно корректируется; в конце образовательной программы проводятся итоговые сборы и тренинги, с целью подведения итогов и стратегического планирования.

Обозначенные особенности деятельности специалиста при работе с временным детским коллективом позволяют рассматривать ее как сложный вид профессиональной деятельности, работа педагогов происходит в условиях высокой неопределенности. В связи с этим, научно-методическое сопровождение имеет важное значение для психологического благополучия, продуктивной работы специалистов и будет эффективным в том случае, если система сопровождения будет опираться на принципы, учитывать особенности деятельности организации и разный уровень подготовки педагогических кадров.

1. Государственная программа РФ «Развитие образования на 2013–2020 годы»: утверждена постановлением Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295. URL: <http://base.garant.ru/70643472> (дата обращения: 25.11.2018).
2. Коротаяева Е.В. О роли научно-методического сопровождения в развитии теории и практики образования // Педагогическое образование в России. 2015. № 4. С. 38–44.
3. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / В.Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. М., 2010. 174 с.
4. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: монография / М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, В.О. Букетов, С.Н. Горычева, А.В. Петров, А.Г. Ширин; под ред. М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. 316 с.
5. Николаева Л.Н. Особенности временного детского коллектива. URL: https://chelmeteor.ru/sites/default/files/2017/02/Osobennosti_vremennogodetskogo_kollektiva.pdf (дата обращения: 25.11.2018).
6. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016). URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=201339#0> (дата обращения: 25.11.2018).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА

*Яковлева Елена Васильевна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»,
старший преподаватель*

В статье описывается методический подход при обучении математике студентов вуза на основе схемных и знаковых моделей представления учебного материала.

Ключевые слова: *схема, технология обучения математике*

Поиск педагогами новых методик и технологий обучения обусловлен желанием получить качественный результат в постоянно изменяющемся мире. Сегодня научно-технический прогресс, состояние культуры и общества предъявляет к системе образования дополнительные требования. Огромные массы информации, накопленные человечеством в виде текстов, привели к необходимости деления ее на предметные области. Это разделение не позволяет увидеть единую систему знаний, не отвечает современному тренду междисциплинарности. Требуется использование классификации наук для отображения взаимосвязей между различными отраслями наук и формирования единой системы знаний, способствующей системному подходу к научным исследованиям. Это не единственный вызов, с которым сталкивается общество и система образования, в частности. В стране уже объявлены и запущены проекты цифровой образовательной среды, цифровой экономики. Все больше появляется интеллектуальных машин и инструментов, обсуждается проблема естественного и искусственного интеллекта. В этих условиях задача педагога – подобрать такие технологии и методики обучения, которые будут максимально эффективны для достижения цели конкретной образовательной программы, а миссия университета – готовить не материал для интеллектуальных машин, а тех, кто будет применять их целевым образом в своей работе. Автор [3] считает, что для этого нужно освоить схематизацию, знакотехническую работу, конструирование, аналитику.

Схема – это изображение, описание, изложение чего-либо в общих, главных чертах. Язык схем в математике начал использовать «отец математики» Фалес Милетский. Математические схемы – тип схематизмов, позволяющих «упаковывать» большие тексты в очень сжатый вид, работать с ними абстрактно, без учета последующего использования, оперировать понятиями, отсутствующими в опыте, что позволяет использовать такую схематизацию как инструмент творения нового.

Авторская дидактическая система, позволяющая учителям независимо от уровня подготовки обучающихся успешно учить их математике, физике, химии и другим предметам была предложена российским и украинским педагогом-новатором В.Ф. Шаталовым. Технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала основана на применении

опорных сигналов – взаимосвязанных ключевых слов, условных знаков, рисунков и формул с кратким выводом. Автором [5] использован следующий алгоритм изучения нового материала:

- 1) развернутое объяснение преподавателем новой темы;
- 2) сжатое изложение преподавателем того же учебного материала по опорному конспекту;
- 3) изучение опорного конспекта обучающимися в рамках учебного занятия;
- 4) самостоятельная работа обучающихся с теоретическим материалом (учебником) и опорным конспектом;
- 5) письменное и устное воспроизведение обучающимися изученной темы по опорному конспекту;
- 6) иные формы повторения и углубления ранее изученного материала.

Для формирования у обучающихся целостной системы изучаемого материала, он изучается крупными блоками. В рамках изучаемой темы вводятся основные понятия и взаимосвязи, второстепенный материал исключается. Это позволяет увеличить скорость освоения новых тем, а многократное повторение способствует запоминанию. Технология обучения на основе опорных конспектов прошла многократную апробацию, результаты обучения доказали ее эффективность. Причем развивается не только познавательный интерес обучающегося, самостоятельное создание им опорного конспекта приобщает его к проектной деятельности и дает возможность раскрыть свой творческий потенциал.

Сегодня использование технологии обучения математике на основе опорных конспектов, представление программного материала преимущественно в вербально-графических формах, упрощающих процесс изложения, восприятия и запоминания, по-прежнему актуально. В условиях цифровизации ведущих видов деятельности детей, цифровизации экономики, включая отрасль «Образование», увеличивается поток информации, к которой получает доступ обучающийся. В противовес появляются новые инструменты, позволяющие управлять информацией и ориентироваться в обширном море текстов. Один из таких инструментов предложен в работе [2] британским психологом Тони Бьюзенем – автором теории интеллект-карт, как инструмента развития памяти и мышления. В основе его методики «карта ума (памяти)» (англ. mind map). Интеллект-карта (диаграмма связей, ментальная карта, карта мыслей, ассоциативная карта) основана на радиантном мышлении, как особенности организации мыслительных процессов человека. Используемый для ее построения принцип человеческого мышления позволяет задействовать одновременно и левое и правое полушарие головного мозга. Графически интеллект-карта изображается в виде радианта метеоритного потока, где в центре находится ядро, как некая основная мысль, а лучи, отходящие от радианта это подчиненные ему ассоциативные мысли.

Интеллект-карты, способствуя запоминанию, творчеству и организации мышления, могут дополнить разработанную систему обучения с использованием опорных конспектов, поскольку сами могут являться вариантом опорного конспекта. Они приводят большие объемы информации в компактный вид, позволяют организовать запоминание и систематизировать учебный материал, по-

казать как внутрпредметные связи, так и в целом изучаемую систему и все ее межпредметные связи.

Предлагаемая методика обучения при помощи интеллект-карт связана с системой интенсивного обучения В.Ф. Шаталова следующими принципами:

- открытых перспектив, как принципа ориентированного на развитие творческого мышления обучающегося;
- систематической обратной связи, т.к. обе методики позволяют использовать разнообразные нестандартные формы для ее организации;
- использования игровых форм учебных занятий.

Рассмотренные методики могут использоваться при обучении математике в рамках реализации основных профессиональных образовательных программ в вузах.

1. Анохин П.К. Философский смысл проблемы естественного и искусственного интеллекта // Кибернетика живого: человек в разных аспектах. М.: Наука, 1985. С. 29-42.
2. Бьюзен Т. и Б. Супермышление / пер. с англ. Е. А. Самсонов; худ. обл. М.В. Драко. 2-е изд. Минск: Попурри, 2003. 304 с.
3. Зинченко А.П. Игровая педагогика. Тольятти, 2000. 184 с.
4. Нечаев В.Д., Дурнева Е.Е. Цифровое поколение: психолого-педагогическое исследование проблемы // Педагогика. 2016. №. 1. С. 36-45.
5. Шаталов В.Ф. Учить всех, учить каждого // Проф.техн. образование. 1987. № 7. С. 9. Там же. С. 7–10.
6. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. Донецк: Сталкер, 1998. 396 с.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Шабалина Светлана Анатольевна,
г. Инта, МБОУ «Гимназия № 2»
учитель-логопед;
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»
магистрант, гр. 422-УОз*

В статье раскрываются особенности организации образовательного пространства общеобразовательной организации, которое стимулирует развитие одаренности учащихся, описываются принципы и критерии его оценивания.

***Ключевые слова:** образовательное пространство, одаренность детей, общеобразовательная организация.*

Динамика развития современного российского образования обусловила возникновение актуальной педагогической проблемы: как организовать образовательное пространство общеобразовательной организации для того, чтобы в нем успешно развивались способности учащихся.

По утверждению Р.Е. Пономарева, «образовательное пространство человека представляет собой вид пространства, место, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого является приращение индивидуальной культуры образующегося» [2]. Из данного определения следует, что образовательное пространство необходимо рассматривать в широком смысле – как пространство всех образовательных воздействий: это и система, и среда, и сеть образовательных организаций, т.е. данное понятие используется для описания множества систем, целью которых является обучение и воспитание подрастающего поколения.

Функционирование образовательного пространства поддерживается извне и изнутри как за счет собственных ресурсов стабильности, так и за счет целенаправленных усилий создателей. По мнению И.П. Чепурышкина «пространство не складывается само по себе или приказом сверху – оно рождается внутри педагогической действительности благодаря специально организуемой деятельности» [4, с. 41]. В школе образовательное пространство складывается за счет личностно-профессиональной деятельности администрации и учителей по его моделированию и проектированию. Создание образовательного пространства включает внутренние процессы, связанные с выбором приоритетов педагогической деятельности, и внешние, которые включают освоение детско-взрослым сообществом окружающей среды.

Создание в общеобразовательной организации образовательного пространства, развивающего одаренность школьников, обеспечивается при условии реализации определенных принципов, которые, с одной стороны, являются универсальными и отражают общие тенденции и концептуальные подходы к организации современного образования, а с другой – отражают специфику конкретной общеобразовательной организации [1]:

1) принцип фундаментализации предполагает усиление научной подготовки школьников, обеспечивающей формирование научного и гуманного мировоззрения;

2) принцип деятельностной направленности образования указывает, что система отношений, складывающихся в общеобразовательной организации между всеми его участниками (педагог – учащийся, учащийся – учащийся, педагог – родитель (законный представитель)) рассматривается как прообраз жизненных, социальных отношений, в которые учащийся должен научиться успешно «встраиваться»;

3) принцип персонификации образовательного пространства подразумевает, что совместными усилиями педагогов, администрации, родителей (законных представителей) и самих школьников образовательное пространство становится для каждого ребенка персонифицированным. Ведущим условием реализации данного принципа является последовательное выстраивание в общеобразовательной организации субъект-субъектных отношений между всеми субъектами образовательного пространства. Данный принцип, на наш взгляд, содействует развитию идеи личностно ориентированного образования, которое необходимо при реализации федеральных государственных образовательных стандартов [3].

Деятельность общеобразовательной организации по созданию образовательного пространства, развивающего одаренность школьников, будет успешной, если она будет иметь системный характер, объединять усилия всех заинтересованных сторон (учреждения, семьи и т.д.).

К эффективным формам работы с одаренными учащимися в школе можно отнести: индивидуальная работа (внеклассные уроки, факультативные занятия, элективы, кружковая работа); самостоятельная работа учащегося по индивидуальному заданию педагога; участие в предметных олимпиадах, конкурсах, фестивалях, конференциях; поддержка участия во всероссийских, международных конкурсах, фестивалях и конференциях; проектная деятельность (работа по созданию исследовательских и творческих проектов); научно-исследовательская деятельность.

С целью создания в общеобразовательной организации образовательного пространства, стимулирующего развитие детской одаренности, необходимо предпринять следующие шаги:

- Администрации общеобразовательных организаций:

1. Обеспечить создание в общеобразовательной организации атмосферы содружества и сотворчества педагогов, учащихся и родителей (законных представителей).

2. Выстраивать управленческую стратегию по приобретению педагогами, работающими с одаренными учащимися, профессиональных компетенций в области тьюторства, что подразумевает:

- обеспечение новых технологий организации и финансирования системы подготовки/переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, включая развитие служб консультационно-методического сопровождения в школе;

- внедрение моделей использования современных информационных и коммуникационных технологий в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров;

- составление четкого плана прохождения педагогами курсовой подготовки/переподготовки;

- оказание методической помощи педагогам в работе с одаренными учащимися, в разработке индивидуальных траекторий развития одаренных школьников, в написании рабочих программ по работе с данной категорией детей и т.д.;

- ознакомление учителей с уже накопленным передовым педагогическим опытом в данной области через самообразование, участие в семинарах и т.д.

3. Стимулирование (моральное и материальное) педагогов и одаренных учащихся.

4. Расширение роли и функций классного руководства (классный руководитель в роли тьютора, модератора, фасилитатора), тем самым максимально используя в целях развития способностей учащихся не только урочную, но и внеурочную деятельность.

- Педагогам:

1. Разработка индивидуального маршрута комплексного сопровождения ребенка с учетом его склонностей (гуманитарные, математические, естественно-научные, музыкальные спортивные), психических и возрастных особенностей.

2. Определение тем консультаций по наиболее сложным, запутанным и/или интересующим учащегося вопросам.

3. Выбор формы отчета ребенка по предмету (проект, участие в конференциях, семинарах, творческий отчет и т.д.) за определенные промежутки времени.

4. Продумывание анализа результатов работы с одаренным учащимся с указанием даты и времени консультаций, основные рассмотренные вопросы, время работы с темой по программе, фактически затраченное время, рассмотрение дополнительных вопросов, не предусмотренных программой, невыясненные вопросы, указание причин отклонений от сроков.

5. Информирование родителей (законных представителей) одаренных учащихся об особенностях их детей, консультирование в вопросах организации жизни и здоровья (физического и психического) детей.

- Родителям (законным представителям) одаренных учащихся:

1. Понимание и принятие своих детей, поддержка их интересов.

2. Тесное сотрудничество с педагогами общеобразовательной организации в вопросах диагностики и сопровождения учащихся.

Критериями эффективности деятельности общеобразовательной организации по созданию образовательного пространства, стимулирующего развитие одаренности детей, могут стать следующие:

- разработанная нормативно-правовая база, регламентирующая деятельность педагогов по выявлению и поддержке одаренных учащихся, а также приобретение ими компетенций в вопросах работы со способными школьниками;

- наличие условий для осуществления качественного образовательного процесса (развитая материально-техническая база общеобразовательной организации, укомплектованность педагогическими кадрами соответствующей квалификации; обеспеченность безопасности участников образовательного процесса, наличие условий для сохранения и укрепления здоровья учащихся и педагогов);

- результативность общеобразовательной деятельности учреждения (количественные и качественные характеристики участия педагогов и учащихся в научно-практических семинарах, конференциях и т.д.; высокие баллы по результатам проверочных работ (ВПР, ЕГЭ); развитая система внеурочной деятельности и т.д.;

- качество собственно управленческой деятельности (создание благоприятного психологического климата в коллективе, исполнительская дисциплина, применение в работе инновационных технологий, достижения общеобразовательной организации и т.д.);

- социальный критерий (наличие системы профилактики поведенческих нарушений среди одаренных учащихся, охват школьников системой дополнительного образования и т.д.).

Таким образом, работа с одаренными детьми в общеобразовательной организации – сложный процесс, предполагающий четко выстроенную системную управленческую деятельность, требующий от администрации и педагогов личностного роста, постоянно обновляемых знаний в области психолого-педагогических особенностей одаренных учащихся, методов и технологий их обучения, а также тесного сотрудничества с психологами, другими учителями, административными работниками и родителями (законными представителями) одаренных школьников.

1. Беккер И.Л., Журавчик, В.Н. Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2009. № 12 (16). С. 132–140.

2. Пономарев Р.Е. Образовательное пространство как основополагающее понятие теории образования // Педагогическое образование и наука. 2003. № 1. С. 29–31.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/336> (дата обращения: 21.11.2018).

4. Чепурышкин И.П. Моделирование воспитательного пространства школ-интернатов для детей с ограниченными возможностями: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2006. 273 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/modelirovanie-vozpitatelnogo-prostranstva-shkol-internatov-dlya-detei-s-ogranichennymi-vozmo> (дата обращения: 20.11.2018).

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПЛАТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Морокова Татьяна Олеговна
г. Сыктывкар, МБДОУ «Детский сад № 69»
старший воспитатель
Егорова Елена Леонидовна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорочкина»
доцент, к.пед.н

Статья посвящена проблеме дополнительного образования в ДОО, которая призвана обеспечить развитие ребенка на основе личностно-ориентированного, дифференцированного подходов к разработке содержания вариативных образовательных программ, предусматривающих удовлетворение разнообразных интересов ребенка дошкольного возраста. Затрагивает вопросы создания организационно-методических условий для реализации платных дополнительных образовательных услуг в ДОО.

Ключевые слова: *платные дополнительные образовательные услуги, этапы реализации дополнительного образования, педагогическая компетентность педагогов*

Основной стратегической задачей современного дошкольного образования является создание таких условий, в которых дети с раннего возраста могли бы активно развиваться в соответствии с собственными желаниями, способностями и существующим потенциалом. Дошкольная образовательная организация (далее – ДОО) должна дать возможность каждому ребенку добровольного выбора направления и вида деятельности с учетом интересов, желания, потребностей и возможностей. Однако, данная задача в рамках основной образовательной программы не находит полного решения. Исходя из этого, система российского образования отводит данную задачу дополнительному образованию для формирования способностей и склонностей детей.

Проблемы дополнительного образования детей рассматриваются в трудах В.И. Андреева, В.В. Беловой, В.П. Беспалько, В.З. Вульфова, З.А. Красновского, М.М. Кулибабы, И.Я. Лернера, А.И. Щетинской и др.

Правительством Российской Федерации утверждена «Концепция развития дополнительного образования детей на 2015–2020 годы», где говорится, что все острее встает задача общественного понимания необходимости дополнительного образования как открытого вариативного образования и его миссии наиболее полного обеспечения права человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков. Однако полностью удовлетворить потребности ребенка и семьи в дополнительном образовании система основного образования не может [1].

Главной целью организации дополнительного образования в дошкольной образовательной организации является создание условий для повышения его доступности, качества и эффективности, сохраняя лучшие традиции и

накопленный опыт дополнительного образования по различным направлениям деятельности.

Для организации дополнительного образования в ДОО необходимо решить ряд управленческих, организационных и методических вопросов:

- определение готовности руководителя и педагогического коллектива к оказанию платных образовательных услуг;
- выявление спроса на услуги дополнительных платных образовательных услуг у родителей воспитанников (законных представителей);
- составление авторских программ дополнительного образования;
- достаточное ресурсное обеспечение: наличие помещений, оборудования, детской мебели, дидактического материала и игр, методической литературы, компьютерных технологий;
- подбор кадров соответствующей квалификации. Оказывать дополнительные образовательные услуги могут не только педагоги ДОО, но и педагоги других образовательных организаций;
- расширение взаимодействия с учреждениями дополнительного образования города.

На примере предоставления дополнительных платных образовательных услуг в МБДОУ «Детский сад № 69» г. Сыктывкара можно сказать, что дополнительными платными образовательными услугами охвачено 298 детей, что составляет 59,6 % из 500 детей.

В дошкольной организации реализуется довольно обширный спектр дополнительных платных образовательных услуг, обеспечивающий удовлетворение разнообразных образовательных потребностей детей по различным направлениям: физкультурно-оздоровительное развитие (секция «Школа мяча», «Юный олимпиец»); художественно-эстетическое развитие (кружки: «Художественный труд», «Волшебный пластилин», танцевальная студия «Журавушка», «Каблучок»); речевое развитие (кружок «Логопункт»); социально-коммуникативное развитие и познавательное развитие (кружки: «Арт-терапия», «Шахматы», «Читайка», «Играйка»).

При организации разнообразных форм дополнительного образования в ДОО обеспечивается доступность и полнота информирования родителей о реализуемых образовательных программах дополнительного образования посредством создания единого информационного поля: оформление стенда, презентационные материалы, отчетные мероприятия, сайт дошкольной образовательной организации и т.д.

Решая задачу по созданию условий для повышения качества дополнительного образования детей дошкольного возраста, во-первых: заведующий со старшим воспитателем выявляют потенциальные возможности педагогов, определяют лучшее в их работе, проводят экспертизу методических разработок и перспективных планов, а также обеспечивают повышение квалификации педагогов через курсы, практикумы, семинары.

Данная тактика работы с педагогами гарантирует то, что дополнительная платная услуга обеспечивается необходимыми кадрами, таким образом, дополнительные образовательные услуги пользуются спросом у родителей [4].

Для создания условий по повышению качества профессиональной подготовки педагогов по организации дополнительного образования в ДОО предусмотрено: непрерывное повышение профессионального уровня педагогов, занятых в системе дополнительного образования (курсы повышения квалификации, профессиональная подготовка и переподготовка, получение высшего образования); конкурсное выявление и поддержка педагогов, успешно реализующих новые подходы и технологии дополнительного образования; стимулирование инновационной деятельности.

Педагоги дополнительного образования обладают коммуникативными качествами, стремятся к партнёрским отношениям со своими воспитанниками. В их компетентность входит владение знаниями, достаточными для разработки авторской образовательной программы; умением использовать в своей деятельности разнообразные педагогические средства и приёмы, инновационные технологии; владеть техникой исследовательской работы, её организации и анализа [2].

Для совершенствования управления в организации дополнительных образовательных услуг в числе первоочередных мер, направленных на развитие управления в организации платных дополнительных образовательных услуг, особенно выделяем систематическое обновление и своевременное приведение в соответствие нормативно-правовой базы по оказанию дополнительных платных образовательных услуг.

Для того чтобы максимально удовлетворять массовые запросы родителей, в ДОО ведется просветительская работа по вопросам дополнительного образования, организовываем дни открытых дверей, рассказываем о деятельности кружков и секций на базе ДОО, освещаем достижения детей. Родители должны четко понимать, чем отличаются занятия с детьми в массовой группе от занятий в кружке, какие задачи решают педагоги дополнительного образования. Перечень услуг дополнительного платного образования, а также порядок их предоставления прописаны в Положении об организации деятельности по оказанию дополнительных платных образовательных услуг. Количество и длительность занятий, проводимых в рамках оказания дополнительных образовательных услуг, определяется на основе требований СанПин 2.4.1.3049 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы ДОО».

Таким образом, необходимо отметить, что деятельность, направленная на организацию работы по оказанию платных дополнительных образовательных услуг в ДОО предполагает реализацию определённых организационных и управленческих механизмов обеспечения качества дошкольного образования.

1. Концепция развития дополнительного образования детей на 2015–2020 годы: Постановление от 04. 09. 2014 № 1726-п). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168200/.
2. Оценка эффективности реализации программ дополнительного образования детей: компетентности подход: методические рекомендации / под ред. проф. Н.Ф. Родионовой и М.Р. Катуновой. СПб.: Изд-во ГОУ «СПб ГДТЮ», 2005. 64 с.
3. Логинова Л.Г. Развитие системы управления качеством дополнительного образования детей в современных условиях России: дис. ... докт. пед. наук. М., 2004. 436 с.

4. Условия организации платных образовательных услуг в дошкольных образовательных учреждениях // Ученые заметки ТОГУ. 2017. Т. 8. № 3. С. 102–105. URL: <http://pnu.edu.ru/ru/ejournal/about/ejournal@pnu.edu.ru>

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Пелевина Наталья Сергеевна,
г. Сыктывкар, МБДОУ «Детский сад № 27»
воспитатель
Егорова Елена Леонидовна,
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
доцент, к. пед. н.*

В статье актуализирована проблема управления профессиональным развитием персонала дошкольной образовательной организацией. Профессиональное развитие персонала рассматривается в качестве фактора эффективного управления персоналом.

***Ключевые слова:** профессиональное развитие педагога, компетентность, профессиональная компетентность, профессионализм, управление персоналом*

Успешная деятельность образовательной организации зависит от умелого использования кадровых ресурсов, эффективности управления ими. Эффективность управления кадрами зависит от того, насколько руководство образовательной организацией уделяет внимание профессиональному развитию педагогов, как одной из ключевых проблем [5].

В разных регионах России образовательные организации, обеспечивающие развитие, воспитание и образование детей, испытывают ряд кадровых проблем: дефицит квалифицированных педагогов, старение кадров, несоответствующая реальным потребностям отрасли система подготовки и повышения квалификации педагогов [3, с. 3].

На сегодняшний день проблема повышения профессиональной компетенции педагогических работников, в том числе дошкольных образовательных организаций является одной из актуальных.

На совершенствовании и развитии профессиональных компетенции педагога указывается во многих нормативно-правовых документах, как федерального уровня, так и регионального уровня, в том числе и уровня образовательной организации. Развитие системы образования, отражает реализацию новых социальных запросов общества и государства к актуализации требований к профессиональному развитию педагогов, которое определяется как качественная совокупность профессионально важных личностных качеств, направленность личности, особенности мотивации к профессиональной деятельности.

Наряду с возрастанием требований к профессиональной компетентности характерными чертами педагогического состава являются: старение и феминизация кадров; низкая зарплата и падение престижа педагогической профессии; опора на репродуктивные методы обучения; отсутствие возможностей и стимулов для профессиональной самореализации и введения инноваций.

По мнению А.Г. Вержицкого, Е.С. Щеголенковой, Е.Н. Вержицкой, в качестве главных проблем современного педагога выделяют: отсутствие позитивного отношения к нововведениям, низкая психологическая готовность к профессиональной деятельности в новых экономических условиях, субъективность позиции – активно управлять профессиональным развитием [2, с. 53].

В связи с этим возникает необходимость организационно-управленческого сопровождения профессионального развития и роста педагога с учетом индивидуального и дифференцированного подхода, а также создание условий для включения педагогов в личностно значимый процесс профессионального развития.

Изучению проблем, связанных с подготовкой высококвалифицированных педагогических кадров и совершенствованием профессионального мастерства, посвящены фундаментальные и прикладные исследования авторов: Е.А. Ямбург, А.Г. Каспржак, И.А. Бурлакова, А.Г. Асмолов, О.А. Скоролупова, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, А.С. Макаренко, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.А. Сластенин, М.М. Поташник.

Профессиональное развитие педагогического персонала образовательной организации осуществляется двумя взаимосвязанными способами: самообразование педагогов; персонифицированной методической работой.

Управление профессиональным развитием педагогического персонала – это процесс целенаправленной реализации в образовательной организации стратегии управления, направленной на формирование определенных компетенций педагогов [1].

В.Д. Шадриков определяет профессиональную компетентность как новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки и представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, которые позволяют успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности [6, с. 34].

Таким образом, основу повышения профессиональной компетентности педагога определяет формирование профессиональных качеств работника; развитие способности максимально реализовывать себя в конкретных видах педагогической деятельности и способности адаптироваться к изменяющимся условиям рыночного механизма; развитие умения управлять профессиональной мобильностью, планировать карьерный рост и развивать профессиональную самоактуализацию.

1. Баранова Ю.Ю. Теоретические основы управления профессиональным развитием педагогического персонала образовательного учреждения // Научно-теоретический журнал. 2011. № 2(7). С. 92–96.
2. Вержицкий Г.А., Щеголенкова Е.С., Вержицкая Е.Н. Исследование социально-психологических факторов готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях новой системы оплаты труда // Учитель Кузбасса. 2010. № 2(13). С. 48–54.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. С. 39.
4. Шкатова Т.Г. Содержание профессиональной компетентности педагога // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 1. С. 100-103.
5. Бирюкова Н.В. Управление профессиональным развитием педагогов дошкольной образовательной организации. URL: http://www.docme.ru/doc/1188698/5523.upravlenie-professional._num-razvitiem--pedagogov-dosh (дата обращения: 17.11.2018).

КОМАНДНОЕ СТРОИТЕЛЬСТВО КАК УСЛОВИЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

*Морохина Анна Александровна
г. Сыктывкар, МАОУ «Лицей № 1»,
учитель английского языка*

В статье раскрывается проблема управления современным образовательным учреждением. Раскрываются основные подходы и условия формирования управленческой команды.

Ключевые слова: команда, управленческая команда, образовательная организация

В последние годы в российской системе образования произошли существенные изменения, обусловленные социально-экономическими изменениями, которые требуют модернизации системы образования, охватывая все ее сферы деятельности, в том числе и управление. Тенденции современного времени таковы, что в образовательных организациях резко возрастает роль и значение системы управления, способной своевременно принимать своевременные стратегически важные решения, создавать все необходимые условия для их реализации, гибко реагировать на изменения внешней и внутренней среды, обеспечивать сотрудничество и конкурентоспособность образовательной организации. Перед современным образованием ставится задача повышения его качества для успешной адаптации выпускника на последующей ступени образования и его социализации в обществе. Повышение качества образования рассматривается сегодня как «управление качеством образования», охватывающее такие виды деятельности как разработка качественных программ, повышение качества образовательного процесса, его инновационной составляющей, совершенствование качества управления организацией. Повышение качества управления актуально на всех уровнях образования и, в частности, в отдельно взятом образова-

тельном учреждении, школе. Актуальность исследования обуславливается необходимостью создания эффективной профессиональной управленческой команды образовательного учреждения, отвечающей социально-педагогическим требованиям к его развитию.

Анализ педагогической и управленческой литературы показал, что вопросы повышения качества образования через создание эффективных моделей управления имеют необходимое теоретическое обоснование.

В общетеоретическом плане использование личностного и группового потенциала работников в системе производственных отношений, возникающих по поводу осуществления функций управления, раскрыты в переводных фундаментальных трудах М. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоури, Т. Питерса, П. Уотермана, П. Друкера, У. Оучи. Бенг Карлоф и Свен Седеборг, У. Бреддик рассмотрели организационные аспекты формирования команд. Особое место среди работ, посвященных командам, занимают исследования Р. Мередит Белбина, центральной темой которых является развитие концепции командных ролей.

Команда – это небольшое количество человек (чаще всего 5–7, реже до 15–20), имеющих общие цели, ценности и подходы к исполнению совместной деятельности; принимающих на себя ответственность за конечный результат, способных изменить функционально-ролевую соотношенность; имеющих взаимно определяющую принадлежность свою и партнеров к данной группе [1]. Команда – это группа людей, объединенных достижением общей цели, во многом соответствующей личным целям каждого. Команда – это небольшое число людей с взаимодополняющими навыками, людей, которые собраны для совместного решения задач в целях повышения производительности и в соответствии с подходами, посредством которых они поддерживают взаимную ответственность [2].

Анализируя литературу, можно сделать вывод, что управленческие команды – это достаточно сложное образование с собственным жизненным циклом. Управленческая команда – это группа специалистов единомышленников, принадлежащих к различным областям организационной деятельности и работающих совместно над решением различных проблем; это взаимодействующая, сплоченная на базе разделяемой совокупности ценностей группа руководителей организации или ее подразделений, которые, самоорганизуясь, четко и гибко распределяя функции и ответственность, проявляя творчество, берут на себя обязательства по достижению общих целей и добиваются высоких результатов управления в нестандартных ситуациях. Цель работы команды, ясна и разделяема членами этой команды, их роли закреплены, а функции распределены, процесс взаимодействия как внутри команды, так и ее отношения с другими командами четко регламентированы [3].

Для повышения эффективности управленческих команд необходимо использовать закономерности их формирования, функционирования и развития. Фишбейн Д.Е. выделил следующие признаки управленческой команды: постоянство состава, регулярность совместной работы, предмет работы, командные правила, общее дело. Управленческая деятельность команды базируется на специфической функции – командной выработки решения, в отличие от управ-

ленческого аппарата. Каждая команда имеет особую внутреннюю координацию действий, основанную не на жесткой иерархической структуре подчинения и контроля, а на гибкой взаимосвязи между всеми участниками команды [4].

Команды складываются по-разному. Есть такие, которые вырастают, а есть те, которые строятся. Во-первых, команду изначально целесообразно формировать не из специалистов «со стороны», а из кадрового потенциала сотрудников организации, которые знают специфику работы и сами хорошо знакомы коллективу. Во-вторых, в зависимости от конкретных условий и требований приоритет в отборе может быть отдан либо высокому уровню профессиональной квалификации, либо личностным характеристикам кандидатов. В первом случае нередко возникают сложности в налаживании

взаимодействия между членами команды, а также между командой и всем коллективом, поскольку специалисты высокой квалификации, как правило, уже достаточно сложившиеся индивидуумы, ко многим из которых нужен персональный подход. К тому же и мотивационные запросы у них достаточно высоки. С другой стороны, при приоритетной опоре на личностные характеристики кандидатов можно собрать неплохую команду, но есть опасность, что она не будет иметь необходимого влияния в коллективе из-за недостаточно высокого квалификационного уровня. Целесообразно подбирать двух-трех ключевых специалистов, исходя из высоких профессиональных требований и с приемлемыми личностными характеристиками. Наиболее значимые шаги по формированию эффективной команды – это отбор или подбор сотрудников, регулирование численности команды и постановка целей. Итак, существуют разные технологии создания команды и методы ее испытания в определенных сферах деятельности.

Что касается особенностей формирования педагогической команды, то социально-психологическая структура педагогического коллектива складывается на основе различных эмоционально-оценочных отношений, которые прямо или косвенно влияют на выполнение основных функций. При этом организованность характеризует деловую структуру команды, взаимодействие её членов в процессе совместной деятельности складывается из внешних проявлений поведения работников. Сплоченность – характеристика внутренних отношений, это свойство социально-психологической структуры команды, коллектива. Коллектив – показатель степени психологического единства, а командная работа, организация команд – показатель сформированности коллектива. Под педагогической командой понимаем группу педагогов образовательной организации и других субъектов (родители, учащиеся, субъекты социума, социальные партнеры и т.д.), созданную для решения стратегических и тактических задач развития этой организации [4].

Формирование педагогической команды может успешно осуществляться посредством социально-психологического тренинга. В своем исследовании Н.А. Соловова подтвердила, что в ходе тренинга «происходит повышение уровня мотивации к сотрудничеству педагогов, формирование сплоченности, совместимости общих и индивидуальных целей профессиональной деятельности; осознание и коррекция особенностей ролевого поведения в группах педа-

гогов, повышение уровня позитивности восприятия себя и других, доверия, удовлетворенности от совместной деятельности, развиваются «командный дух», солидарность, ответственность всех и каждого в команде, закрепляются конструктивные коммуникативные навыки». Создание педагогической команды в образовательном учреждении должно осуществляться с помощью специальной программы, включающей педагогов в совместную деятельность за счет создания психолого-педагогических условий, обеспечивающих обстановку психологического комфорта на занятиях, психологическую поддержку членов команды, овладение педагогами самодиагностикой как средством рефлексии, формирование у педагогов субъектной позиции при взаимодействии в группе. Многие модели формирования команд построены на идее формирования в команде отношений, основанных на сотрудничестве. Именно формирование сотрудничества в команде, основанное на осознании единой цели, знаменует ее переход к продуктивной деятельности. Этот тезис представляется основополагающим для создания программ формирования команды. Сотрудничество в командной работе (кооперация) имеет серьезные преимущества перед соперничеством (независимой, индивидуальной деятельностью). «Сотрудничество членов команды является показателем их зрелости, независимости, хорошего психологического здоровья; ориентировано на процесс, а не только на результат деятельности; порождает «чувство локтя», чувство защищенности, сопричастности, удовлетворенности от принадлежности к данной группе; формирует симпатии, способность к разделенной ответственности». С позиции психологии управления формирование педагогической команды традиционно признается задачей руководителя образовательной организации. Однако сейчас ожидание от директора школы проявления способностей командоформирования уходит в прошлое. В современных условиях, требующих компетентности в хозяйственно-экономической, организаторской, педагогической, психологической, правовой, аутопсихологической областях, руководители приходят к использованию менеджерского стиля управления с привлечением специалистов разного профиля. В частности, возрастает роль психологической службы, осуществляющей психологическое сопровождение профессионального развития учителей и педагогических команд в системе образования. Формированием педагогической команды в образовательном учреждении руководитель занимается совместно со специалистом-психологом. Направленность психологического обеспечения формирования педагогической команды на развитие сотрудничества, «командного духа» позволяет труд учителя сделать не «трудом одиночки», каковым он чаще всего является, а совместной коллективной деятельностью, основанной на осознанном ценностном подходе к ее реализации.

1. Управление персоналом: учебник для вузов / под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. М: ЮНИТИ, 2002. 560 с.
2. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. СПб.: Питер, 2005. 512 с.
3. Евтихов О.В. Психология управления персоналом: теория и практика. СПб.: Речь, 2010.
4. Куликова Т.И. Тимбилдинг в образовательной организации: учебное пособие. Тула: Изд-во: Имидж Принт, 2015. 140 с.

5. Соловова Н.А. Формирование педагогической команды в образовательном учреждении: автореф. дис. ...канд. психол. н. Самара, 2006. URL: <http://www.disscat.com/content/formirovanie-pedagogicheskoi-komandy-v-obrazovatelnom-uchrezhdenii-0>

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМАНДА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Шевелева Людмила Вениаминовна,
с. Корткерос, МОУ «СОШ»,
директор*

В статье рассматривается управленческая команда, которая создает систему управления образовательной организацией и использует новые подходы в проектировании ее развитии.

Ключевые слова: управленческая команда, образовательные результаты, управление качеством образования, проектирование развитием образовательной организации, педагогический коллектив

Социально-экономические изменения, происходящие в настоящее время, предъявляют более высокие требования как к системе образования в целом, так и к образовательным организациям в частности.

Тенденции современного времени таковы, что в образовательных организациях резко возрастает роль и значение системы управления, способной принимать своевременные стратегически важные решения, создавать все необходимые условия (ресурсные, финансовые, кадровые, информационные, имиджевые и т.п.) для их реализации, гибко реагировать на изменения внешней и внутренней среды, обеспечивать конструктивное сотрудничество и конкурентоспособность образовательной организации.

Для успешной деятельности и повышения результативности современной образовательной организации необходимо развивать и расширять командный способ взаимодействия в управленческой среде.

Важный вклад в разработку теоретических основ и практических рекомендаций по формированию и организации эффективной деятельности управленческих команд внесли отечественные авторы. В. Авдеев, М. Албасов, В. Маркин, Ю. Синягин подробно рассмотрели проблемы управленческих команд с точки зрения психологии межличностного поведения. С.Д. Резник, В.Г. Куликов, Ю.М. Жуков посвятили свои работы технологиям командообразования. Над вопросами образования малых групп, создания управленческих команд в системе образования работали В.Е. Агеев, Р. Акофф, В.П. Васильев. Опыт управления инновационной образовательной организацией и создание модели управления образовательной организацией рассматривали в своих работах О.Е. Лебедева, А.М. Моисеева, Т.И. Шамова, Е.А. Ямбург. Общие вопросы по теории управления образовательными системами исследовали М.М. Поташник, В.П. Симонов, П.И. Третьяков и другие.

Анализируя литературу, можно сделать вывод, что управленческая команда – это группа специалистов единомышленников, принадлежащих к различным областям организационной деятельности и работающих совместно над решением различных проблем [1]. Управленческая команда – взаимодействующая, сплоченная на базе разделяемой совокупности ценностей группа руководителей организации или ее подразделений, которые, самоорганизуясь, четко и гибко распределяя функции и ответственность, проявляя творчество, берут на себя обязательства по достижению общих целей и добиваются высоких результатов управления в нестандартных ситуациях. Управленческая команда – это объединение специалистов, имеющих высокий уровень взаимосвязи, ярко выраженное стремление к достижению общей цели при максимальной самореализации и возможности индивидуального роста [2].

Инновационным ресурсом развития образовательной организации является управленческая команда, которая использует новые подходы в проектировании и развитии образовательной организации:

- 1) переход на управление по результатам – определение планируемых образовательных результатов в операциональном виде;
- 2) переход от контроля качества образования к управлению качеством образования.

Управление образовательными результатами – это та отправная точка, которая закладывается в основу системы управления в образовательной организации, а также в основу построения образовательного процесса [4]. После тщательного планирования образовательного результата выстраивается вся деятельность педагогического коллектива и методическая система обучения.

Образовательные результаты – это позитивные измеряемые изменения в образовательной сфере [4]. Сегодня в системе образования происходит переход к управлению образовательными результатами, то есть к четкому видению, анализу, планированию и контролю результатов учебы в их операциональном виде. Это обличается в такие формулировки, как «школа достигнет» «ученики научатся», «педагоги освоят» и т.д.

Кроме перехода на управление по результатам современная школа переходит от контроля к управлению качеством образования [4]. В рамках такого подхода осуществляется не только оценка образовательных достижений, качество образовательных программ и условия осуществления образовательного процесса, но и проектируются варианты управленческих решений, которые могут изменить ситуацию к лучшему. Такая деятельность является ключевой задачей управленческой команды современной образовательной организации.

Развитие образовательной организации невозможно без педагогического коллектива. Поэтому, еще одной задачей управленческой команды является – формирование единого педагогического коллектива, т.е. создание в педагогическом коллективе такой атмосферы и системы ценностей, которые будут стимулировать людей действовать сообща и добиваться результатов.

Управленческой команде необходимо объединить творческий и профессиональный потенциал педагогических работников и сформировать команду единомышленников, объединенных общим видением, миссией и ценностями.

Ключевыми принципами формирования единого педагогического коллектива современной школы являются: 1) понимание, принятие и разделение всем коллективом целей и задач своей работы; 2) моральная и материальная отдача от результатов своего труда; 3) правильная (эффективная) расстановка кадров; 4) грамотное стимулирование работников, в том случае, когда материально поощряться должен результат; 5) ответственность руководителя и коллектива в целом за порученное дело [5].

Управление образовательной организацией в современных условиях – сложный процесс, слагаемыми которого являются правильный выбор целей и задач, изучение и глубокий анализ достигнутого уровня учебно-воспитательной работы, система рационального планирования, организация деятельности педагогического коллектива, выбор оптимальных путей для повышения уровня обучения и воспитания, эффективный контроль. Справиться с поставленными целями и задачами может высококвалифицированная управленческая команда, которая умеет конструктивно взаимодействовать при решении оперативных задач, рабочих вопросов, устранении неизбежных проблем и внедрении необходимых преобразований.

1. Митин А.Э., Петрова Н.Б. Управленческая команда как фактор эффективного управления образовательным учреждением // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. Т. 3. С. 3031–3035. URL: <https://e-koncept.ru/2013/53612.htm>
2. Алямкина Е.А., Красильникова И.Н., Красильникова М.Н. Управленческая команда как условие эффективного управления образовательной организацией // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24739> (дата обращения: 10.11.2018).
3. Базаров Т.Ю. Управление персоналом. URL: <http://alleng.org/d/manag/man135.htm> (дата обращения: 01.12.2018).
4. Необходимость управления образовательными результатами в современной школе. URL: <https://www.menobr.ru/article/60358-qqe-16-m8-neobxodimost-upravleniya-obrazovatelnyimi-rezultatami-v-sovremennoj-shkole>.
5. Новая управленческая команда современной школы: задачи и содержание деятельности. URL: <http://irooo.ru/images/files/rrc/>

РОЛЬ НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ РАЗЛИЧНЫХ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАВОВЫХ ФОРМ В ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

*Станкевич Мария Сергеевна,
г. Сыктывкар, Центр нейрopsихологии и
дефектологии «Дирижабль»
магистрант 422-УОз группы
Научный руководитель*

*ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»,
Сажина Светлана Дмитриевна,*

*г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»
заведующий кафедрой общей и специальной педагогики
доцент, канд. пед. наук*

В статье обозначена роль негосударственных учреждений в психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ.

Ключевые слова: ребенок с ОВЗ, психолого-педагогическое сопровождение, негосударственные учреждения, сопровождение, инвалиды

Сопровождение ребенка (группы детей) с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) определяется как целостная системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психологического развития ребенка в образовательной среде [1, с. 8], а само понятие «сопровождение» рассматривается не только в отношении психолога или педагога, но и других специалистов: логопедов, дефектологов, врачей, психотерапевтов, социальных работников. Наиболее обобщенной целью сопровождения является понимание его с точки зрения защиты прав детей, их прав на развитие и образование. Таким образом, сопровождение как процесс и целостная деятельность всех субъектов образовательного процесса всецело должно обеспечиваться как минимум созданием специальных социально-психологических условий для сопровождения и помощи в обучении и развитии детям с особыми образовательными потребностями (далее ООП) в рамках специального образовательного компонента [1, с. 9].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» в ст. 2 определено понятие: обучающийся с ОВЗ – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) и препятствующие получению образования без создания специальных условий [2]. Необходимо отметить, что в настоящее время преобладают сочетанные патологии развития, когда необходима системная работа нескольких специалистов. Однако, в законе не определены компоненты комплексного психолого-педагогического сопровождения (далее ППС).

Необходимость обеспечить комплексное ППС ребенка с ОВЗ на протяжении всего периода его обучения в образовательной организации диктует опре-

деленные требования, которые обязательны к исполнению: предусмотреть в штатном расписании или по договору с центром специалистов ППС для детей с ОВЗ и инвалидностью; организовать деятельность специалистов в форме консилиума для выявления, обследования детей, разработку адаптированной образовательной программы; организовать в соответствии с разработанной программой процесс сопровождения детей [4].

Однако статистические данные по Республике Коми свидетельствуют о значительном уменьшении количества логопедов и дефектологов в муниципальных образовательных организациях, что не соответствует требованиям обеспечения комплексного ППС детей с ОВЗ. Также в штатном расписании образовательных организаций компенсирующего, комбинированного и общеобразовательного типа не предусмотрены такие специалисты как: нейропсихолог; кинезиотерапевт; специалист по сенсорной интеграции; специалист игровой методики флортайм; АВА терапевт; монтессори педагог; бобат терапевт; терапевт по АБМ-терапии (метод Фельденкрайз) и иные узконаправленные специалисты, способствующие осуществлению комплексной качественной диагностики, развивающей и коррекционной деятельности, консультированию и просвещению педагогов, родителей, других участников образовательного процесса, экспертной деятельности по определению и коррекции образовательного маршрута.

Именно в таких ситуациях важную роль в реализации комплексного подхода в реабилитационных и абилитационных мероприятиях играют негосударственные учреждения различных организационно-правовых форм. Данные организации могут лицензированными или нелицензированными, иметь представительство в лице индивидуального предпринимателя по следующим кодам ОКВЭД: 85.11 – Образование дошкольное; 85.12 – Образование начальное общее; 85.13 – Образование основное общее; 85.14 – Образование среднее общее; 85.2 – Образование профессиональное; 85.4 – Образование дополнительное [3]. Ниже приведены примеры организационно-правовых форм, в виде которых может быть представлено дополнительное образование в форме комплексного ППС для детей с ОВЗ:

Наименование организационно-правовой формы	Определение
Коммерческие организации	Организации, основная цель которых – получение прибыли и распределение ее между участниками
Общество с ограниченной ответственностью (ООО)	Хозяйственное общество, участники которого не отвечают по его обязательствам и несут риск лишь в пределах своих вкладов в уставный капитал ООО.
Общество с дополнительной ответственностью (ОДО)	Хозяйственное общество, участники которого солидарно несут субсидиарную (полную) ответственность по его обязательствам своим имуществом в одинаковом для всех кратном размере к стоимости их вкладов в уставный капитал ОДО.

Открытое акционерное общество (ОАО)	Хозяйственное общество, уставный капитал которого разделен на определенное число акций, владельцы которых могут отчуждать принадлежащую им часть без согласия других акционеров. Акционеры несут риск лишь в пределах стоимости принадлежащих им акций
Закрытое акционерное общество (ЗАО)	Акционерное общество, акции которого распределяются только среди его учредителей или иного заранее определенного круга лиц. Акционеры ЗАО имеют преимущественное право приобретения акций, продаваемых другими его акционерами. Акционеры несут риск лишь в пределах стоимости принадлежащих им акций
Некоммерческие организации	Организации, не преследующие цель получения прибыли и не распределяющие полученную прибыль между участниками
Фонды	Организация, не имеющая членства, учрежденная гражданами и (или) юридическими лицами на основе добровольных имущественных взносов, преследующая социальные, благотворительные, культурные, образовательные или иные общественно полезные цели. Вправе заниматься предпринимательской деятельностью для реализации своих целей (в том числе путем создания хозяйственных обществ и участия в них)
Учреждения	Организация, созданная собственником для осуществления управленческих, социально-культурных или иных функций некоммерческого характера и финансируемая им полностью или частично

Именно в условиях данных организаций, в большинстве случаев организующих услуги за счет средств заказчиков или на средства грантов, осуществляется эффективное сопровождение ребенка, заключающееся в нахождении ребенка в индивидуально-адаптивной зоне уровня психолого-педагогических воздействий и своевременного динамического контроля изменения показателей воздействия для «недопущения» сдвига этих показателей в пограничную и, тем более, дизадаптивную зону, что может достигаться как за счет индивидуально-специфической для каждого ребенка организации образовательной среды в целом, так и в результате поддержания амплификационных возможностей ребенка развивающими или, при необходимости, коррекционными средствами со стороны других субъектов образовательной среды.

Таким образом, под сопровождением понимается не просто сумма разнообразных методов коррекционно-развивающей, профилактической, защитно-правовой, реабилитационной и оздоровительной работы с детьми, а именно комплекс организационно-методических, психодиагностических, коррекционно-развивающих, психопрофилактических и консультативных мероприятий, направленных на развитие адаптированности личности обучаемого, комплексная деятельность специалистов, направленная на решение задач коррекции,

развития, обучения, воспитания, социализации детей с ОВЗ. Такая система наиболее эффективно, на данный момент, может реализовываться в рамках негосударственных форм образования, не только потому, что большая часть детей находится в «ожидании» индивидуального подхода, так как штат коррекционных педагогов резко ограничен и не может справиться с сегодняшним количеством детей, которые нуждаются в особенном целенаправленном подходе в образовании, но также и потому, что в условиях данных учреждений организация индивидуального взаимодействия с ребенком и родителями, взаимодействия в рамках малых групп, построения адекватной образовательной среды может быть реально осуществлена.

1. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. М.: Совершенство, 1998.
2. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018). Доступ из СПС «Консультант Плюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Новый классификатор кодов ОКВЭД-2 от 2018 года. URL: <http://www.buxprofi.ru/spravochnik/okved-2>
4. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2014. 167 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ПРОЯВЛЕНИЙ АГРЕССИВНОСТИ И ВРАЖДЕБНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТАХ

*Аверин Александр Викторович
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
к. психол. н., доцент
Карманова Юлия Виливальдовна
г. Вуктыл Республики Коми
МБОУ «СОШ № 1» г. Вуктыл,
педагог-психолог*

В статье рассматриваются результаты изучения взаимосвязи саморегуляции и проявлений агрессивности и враждебности у подростков и старшеклассников.

***Ключевые слова:** саморегуляция, агрессивность, враждебность, подростковый, юношеский возраст*

В рамках подхода, разрабатываемого В.И. Моросановой, А.К. Осницким, агрессивное поведение зависит не только от направленности и черт личности, но и от степени сформированности осознанной саморегуляции человека [1]. Исходя из этого, правомерно предположить, что уровень саморегуляции будет оказывать влияние на проявление агрессивности и враждебности подростками и старшеклассниками.

Для проверки этого предположения в дипломном исследовании Ю.В. Кармановой, проведенном под нашим руководством, было изучено влияние уровня саморегуляции на проявление агрессивности и враждебности подростками и старшеклассниками. Уровень саморегуляции изучался с помощью методики ССП-98 В.И. Моросановой, проявления агрессивности и враждебности – с помощью методики Басса-Дарки. Исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ № 1» г. Вуктыл, в котором приняло участие 66 испытуемых: 32 чел. – подростки, 34 чел. – старшеклассники. Рассмотрим некоторые аспекты взаимосвязи саморегуляции, проявлений агрессивности и враждебности в подростковом и юношеском возрастах, выявленные в ходе исследования.

Во-первых, у подростков и старшеклассников с низким уровнем саморегуляции показатели индекса агрессивности и индекса враждебности выражены выше нормы, в отличие от подростков и старшеклассников со средним и высоким уровнем саморегуляции. При этом подростки с низким уровнем саморегуляции чаще применяют физическую агрессию, выражают негативизм и подозрительность, чем старшеклассники с низким уровнем саморегуляции. Старшеклассники с низким уровнем саморегуляции в свою очередь выражают агрессию чаще косвенно.

Во-вторых, обнаружены статистически значимые различия в выраженности индексов агрессивности и враждебности внутри каждого уровня саморегуляции. Более высокие показатели изучаемых индексов характерны для подростков, чем для старшеклассников (см. табл.).

Таблица

Результаты статистического анализа межгрупповых значений агрессивности и враждебности у испытуемых экспериментальных групп

Экспериментальные группы	Индекс враждебности	Индекс агрессивности
ЭГ 1 – ЭГ 4	t=3 при $p \leq 0,01$	t=2,9 при $p \leq 0,01$
ЭГ 2 – ЭГ 5	-	t=3,4 при $p \leq 0,01$
ЭГ 3 – ЭГ 6	t=3,2 при $p \leq 0,01$	t=5,8 при $p \leq 0,01$

В-третьих, установлены статистически значимые взаимосвязи между индексами враждебности и агрессивности и регуляторными шкалами. Так, враждебность подростков, в основном обусловлена подозрительностью и обидой (взаимосвязи между показателями обнаружены при $p \leq 0,01$), а агрессивность – раздражением и вербальной агрессией, чувством вины (взаимосвязи между показателями обнаружены при $p \leq 0,05$). Враждебность старшеклассников связана с вербальной агрессией (взаимосвязи между показателями обнаружены при $p \leq 0,05$), тогда как агрессивность – с косвенной и вербальной агрессией, раздражением и чувством вины (взаимосвязи между показателями обнаружены при $p \leq 0,05$ и при $p \leq 0,01$). Также нами установлены взаимосвязи индекса агрессивности у подростков с регуляторной шкалой «Оценивание результатов», а у старшеклассников – с регуляторной шкалой «Самостоятельность». Обе регуляторные шкалы характеризуются низкими показателями. Это свидетельствует о том, что подростки с низким уровнем саморегуляции и высоким уровнем агрессивности в основном не критичны к своим действиям, тогда как старшеклассники с низким уровнем саморегуляции и высоким уровнем агрессивности остаются зависимыми от оценок и мнений окружающих.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о наличии связи между саморегуляцией и проявлениями агрессивности и враждебности в подростковом и юношеском возрастах. Выявленные тенденции, касающиеся взаимосвязи регуляторных шкал и индексов враждебности и агрессивности, позволяют сформулировать основные направления развивающей работы педагогов-психологов с подростками и старшеклассниками с высоким уровнем агрессивности.

1. Моросанова, В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. 2-е изд. М.: Наука, 2012. С. 341–346.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ «ГРУППЫ РИСКА»

*Усманова Елена Азимовна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»,
ст. преподаватель*

В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи тревожности (школьной и личностной) с социометрическим статусом учащихся начальных классов и обоснована необходимость коррекционной работы школьного психолога с учащимися «группы риска», имеющими высокую тревожность и низкий социометрический статус в группе.

Ключевые слова: *психологическая служба образования, младший школьный возраст, школьная дезадаптация, «группа риска», школьная и личностная тревожность, социометрический статус*

Целью психологической службы образования является обеспечение психического и психологического здоровья детей в образовательных организациях [4]. Работа школьного психолога прежде всего должна быть направлена на достижение данной цели. В связи с этим одним из важнейших направлений его работы является своевременное выявление обучающихся «группы риска» и их психологическое сопровождение, включающее дальнейшую диагностическую и коррекционную (развивающую) работу с ними.

«Группу риска» составляют прежде всего те учащиеся, которые имеют один или несколько признаков школьной дезадаптации. Е.Е. Данилова отмечает, что в младшем школьном возрасте в данную группу, помимо детей с низкой успеваемостью, входят дети с высокой тревожностью [4]. Школьному психологу совместно с учителем необходимо как можно раньше выявлять подобных учащихся и проводить с ними коррекционную работу, поскольку высокая школьная и личностная тревожность отрицательно влияют не только на успеваемость школьника, но и на его общение с педагогом и одноклассниками [5]. Это отрицательное влияние может проявляться уже во втором полугодии первого года обучения [2].

Анализ психологической литературы по данной проблеме позволил выдвинуть предположение о взаимосвязи школьной и личностной тревожности (далее – тревожности) и социометрического статуса в младшем школьном возрасте. Для его проверки под руководством автора В.В. Булычевой, обучавшейся по направлению подготовки «Психология» в СГУ им. Питирима Сорокина, в 2018 г. было проведено исследование 110 учащихся 2,3 и 4-х классов МБОУ «СОШ с. Койгородок» Койгородского района РК. В исследовании не участвовали учащиеся первых классов, поскольку на первом году обучения межличностные отношения в классе находятся в стадии активного формирования. Для диагностики тревожности младших школьников применялась методика «Шкала тревожности О. Кондаш» в модификации А.М.

Прихожан [1], для диагностики положения учащихся в учебной группе – «Социометрическая методика» Я.Л. Коломинского [3].

Проведенное исследование показало, что 11% учащихся (экспериментальная группа 1: 6 мальчиков, 7 девочек) имеют высокий уровень тревожности, 50% (ЭГ-2: 24 мальчика, 30 девочек) – нормальный, 39% (ЭГ-3: 20 мальчиков, 10 девочек) – низкий уровень тревожности. Также исследование показало, что в каждой из трех экспериментальных групп представлены все варианты социометрического статуса индивида в группе, но в разном процентном отношении (см. табл. 1).

Таблица 1

Результаты исследования социометрических статусов младших школьников в ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3

Экспериментальные группы	Социометрический статус							
	«Лидер»		«Предпочитаемый»		«Принятый»		«Изолированный»	
	n	%	n	%	n	%	N	%
ЭГ-1	1	7.69	4	30.77	6	46.15	2	15.38
ЭГ-2	14	26.42	21	39.62	12	22.64	6	11.32
ЭГ-3	3	9.68	9	29.03	17	54.84	2	6.45

Для статистической проверки гипотезы о взаимосвязи тревожности с социометрическим статусом использовался метод корреляционного анализа. Его результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа (по Ч. Спирмену)

Критерий Спирмена	Значение т-теста для гипотезы $r=0$	Уровень значимости
-0,2424	-2,4354	0,0167

Полученное значение коэффициента корреляции указывает на то, что зависимость двух изучаемых признаков статистически значима: между тревожностью и социометрическим статусом имеется обратная связь. Это означает, что чем выше уровень тревожности, тем социометрический статус ниже. Данная закономерность объясняется тем, что повышенная тревожность препятствует эффективному общению, и, в связи с этим, младшие школьники с высоким уровнем тревожности являются непопулярными участниками своей учебной группы. С другой стороны, низкий социометрический статус не способствует стабилизации эмоциональной сферы и нормализации уже имеющейся высокой тревожности.

По результатам проведенного исследования была выделена «группа риска № 1» – двое учащихся с высокой тревожностью и низким социометрическим статусом. В «группу риска № 2» вошли шесть учащихся с высокой тревожностью и относительно благополучным социометрическим статусом («принятые»). В «группу риска № 3» вошли четыре человека с высокой тревожностью и благополучным социометрическим статусом («предпочитаемые»).

По результатам проведенного исследования школьному психологу были даны рекомендации в первую очередь проводить коррекционную работу с учащимися первых двух групп как наиболее уязвимыми в плане психологического здоровья и благополучия. До проведения указанной работы психологу необходимо также получить информацию об академической успеваемости данных учащихся, о продолжительности их обучения в своем классе, о состоянии здоровья, о семейной ситуации, об их индивидуально-психологических особенностях и т.д. Кроме того, психологическое сопровождение учащихся «группы риска» необходимо осуществлять в сотрудничестве не только с учителями, но и родителями (родственниками) младших школьников.

1. Диагностика эмоционально-нравственного развития: учебно-методическое пособие / под ред. И.Б. Дермановой. СПб: Речь, 2002. 121 с.
2. Литвиненко Н.В. Школьная тревожность как показатель нарушения адаптации школьников к образовательной среде // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 27–35.
3. Марковская И.М. Социометрические методы в психологии: учебно-методическое пособие. Челябинск: ЮУрГУ, 1999. 46 с.
4. Практическая психология образования: учебное пособие / под ред. И.В. Дубровиной. СПб: Питер, 2004. 592 с.
5. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст: учебное пособие. СПб.: Питер, 2007. 192 с.

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

*Майорова Татьяна Евгеньевна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
доцент, к.психол.н.*

В статье представлено теоретическое обоснование взаимосвязи стратегий поведения в конфликтных ситуациях с личностными особенностями студентов вуза.

***Ключевые слова:** конфликтогенная среда, студент как «компетентный эгоист», личностные особенности, «Я-концепция», реальное и идеальное «Я», внутриличностный конфликт, стратегии поведения в конфликте, методики диагностики, практическая значимость исследования*

Известно, что в современных условиях неоднозначно сложные социально-экономические и политические процессы, наряду с позитивными изменениями, влияют на уровень конфликтности в социальной и профессиональной сферах, продуцируя многочисленную вариативность ситуаций и межличностных коммуникаций, отличающихся значительной напряженностью и противоречивостью. Вследствие этого проблемы возникновения и разрешения конфликтных ситуаций актуализируются как никогда. Повышается уровень требований к специалистам во всех сферах профессиональной деятельности, так как умение конструктивно и эффективно действовать в конфликте, способность учитывать специфику конфликтной ситуации, владение навыками и технологиями взаимодействия в конфликтной среде позволяют им быть успешными в профессии [7].

Как это ни парадоксально, но анализ существующей ситуации в системе высшего профессионального образования показывает, что будущие специалисты, не отвечают тем требованиям, которые к ним предъявляет современная профессиональная сфера в условиях конфликтной ситуации [7]. Причем согласно С.А. Харченко, в условиях современного обучения студент ориентирован в большей степени на соперничество, чем на эффективное продуктивное взаимодействие. По мнению автора, «...существует опасность взращивания в стенах современного вуза «компетентного эгоиста», действующего в узком пространстве собственных интересов и потребительских ожиданий [10].

В свою очередь, как считают Т.Г. Григорьева, Т.П. Усольцева [2], не сами конфликты действуют разрушительно и затрудняют совместную жизнь людей, а следствия некоторых форм поведения в конфликтной ситуации: страх, враждебность, ощущение угрозы. В силу этого актуальным становится выявление стратегии поведения участников конфликта, обусловленные личностными особенностями. А значит, по мнению Ю.В. Воробей, Н.Н. Дудаль, появляется потребность в изучении взаимосвязи личностных особенностей студентов с их выбором стратегии поведения в конфликтной ситуации [1].

В настоящее время многие исследования в отношении молодых людей посвящены развитию и качеству их «Я-концепции», которое рассматривается как «обобщенное представление человека о самом себе, система его установок относительно его собственной личности» [4, с. 47].

Обсуждая проблему образования, В.П. Зинченко подчеркивает, сколь важно «пробудить у учащегося желание и волю к самоопределению, к поиску себя» (1994, с. 61) [6].

Некоторые ученые отмечают, что особенно значимой в юношеском периоде выступает проблема соотношения между «Я» реальным (актуальным) и «Я» идеальным. Установлено, что реальная и идеальная «Я-концепции» не только могут не совпадать, но и в большинстве случаев обязательно различаются. Расхождение между реальной и идеальной «Я-концепцией» может приводить к различным, как негативным, так и позитивным следствиям. С одной стороны, рассогласование между реальным и идеальным «Я» может стать источником серьезных внутриличностных конфликтов. С другой стороны, несовпадение ре-

альной и идеальной «Я-концепции» является источником самосовершенствования личности и стремления к развитию. «Я-концепция» играет важную роль в формировании целостной личности. Представления человека о самом себе даже в детском возрасте, а тем более во взрослом периоде жизни, стремятся быть согласованными, не противоречащими друг другу, иначе произойдет фрагментация личности и человек будет страдать от смещения ролей [6]. По мнению Л.Н. Собчик, окружающими человек чаще воспринимается согласно его идеальному «Я», а его актуальное «Я» нередко представляет собой его внутренние проблемы, в какой-то степени осознанные и взятые под контроль [8].

В ходе теоретического исследования мы выяснили, что существуют работы, в которых подчеркивается особая значимость вопроса о личности студента вуза, есть исследования, направленные на изучение поведения студентов в конфликтных ситуациях, реализуются интересные разработки, технологии по формированию культуры сотрудничества студентов вуза [3], [6], [7], [10]. Однако, на наш взгляд, на сегодняшний день недостаточно исследований, направленных на изучение взаимосвязи стратегий поведения в конфликтных ситуациях с личностными особенностями студентов вуза.

Поэтому нами запланировано исследование, целью которого является изучение взаимосвязи между стратегиями поведения в конфликтных ситуациях и личностными особенностями студентов вуза. Объект исследования: студенты ФГОУ ВО СГУ им. Питирима Сорокина. Предмет исследования: личностные особенности, стратегии поведения в конфликтных ситуациях, возраст (от 18 до 22 лет). Гипотеза: мы можем предположить, что существует взаимосвязь между личностными особенностями и стратегиями поведения в конфликтных ситуациях у студентов вуза.

Для проведения эмпирической части исследования выбраны следующие методики: 1. Методика «Доминирующие стратегии конфликтного поведения (метафорический вариант)», ее цель: изучение наиболее распространенных стратегий в конфликтных ситуациях [9], 2. Тест «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур» (авторы – Е.С. Романова, О. Потемкина). Цель теста: выявление индивидуально-типологических различий [5]. 3. Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири. Цель: измерение степени выраженности свойств, которые проявляются в межличностных отношениях; внутриличностной конгруэнтности (согласованности) индивида [8].

Кратко обоснуем выбор вышеуказанных методик для проведения исследования.

Во-первых, что касается методики «Доминирующие стратегии конфликтного поведения (метафорический вариант)». Использование диагностического материала в форме метафор (поговорки, устоявшиеся истины) нацелено на снижение стереотипов, самоидеализации, квазиответов. Данная методика ориентирована на выявление наиболее распространенных стратегий в конфликтных ситуациях: избегание, приспособление, сопротивление, компромисс и сотрудничество [9].

При изучении личностных особенностей студентов, мы будем использовать методику Т. Лири, которая позволяет провести более углубленную диагно-

стику тех характеристик образа «Я», которые касаются представлений субъекта о себе, идеальном «Я» и взаимоотношений в ближайшем окружении [8].

Тест «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур» (авторы – Е.С. Романова, О.Ф. Потемкина) нами используется для детализации и уточнения индивидуально-типологических особенностей личности студентов. Типология, основанная на предпочтении геометрических фигур, позволяет сформировать своего рода «систему» индивидуально-типологических различий. Данный вариант диагностики позволяет изучить доминирующий тип личности (первый рисунок); тип, присутствующий как состояние (второй рисунок) и будущие перспективы (третий рисунок) [5]. На наш взгляд, данная методика также позволит изучить проявления внутриличностного конфликта, когда мы можем соотнести доминирующий тип личности и ее будущие перспективы.

Как отмечают авторы методики, несмотря на относительную ненадежность диагностики, данная методика может служить хорошим посредником в процессе общения психолога – консультанта с консультируемым [5].

В целом, практическая значимость исследования состоит в том, что полученные данные могут быть полезны психологу, который работает в системе высшего образования. Во-первых, для психолога это будет иметь большое значение при выборе методов диагностики, коррекции поведения студента с учетом его внутриличностных ресурсов и степени осознания имеющихся проблем. Во-вторых, психолог, ориентируя студентов на собственные ресурсы, сможет разработать индивидуальную программу развития (для конкретного студента), направленную на познание других, самопознание и приведет к постановке задач самосовершенствования. Кроме того, психолог сможет сформировать программу развития для группы (определенного направления) с учетом ее ресурсов и ожиданий от образовательной среды, предоставляя тем самым систему образовательных возможностей. В-третьих, психолог, опираясь на индивидуальную (или групповую) программу, расширит представления студентов о вариативных, конструктивных способах поведения в конфликтных ситуациях.

Таким образом, все выше сказанное свидетельствует о том, что проблема взаимосвязи стратегий поведения в конфликтных ситуациях с личностными особенностями студентов вуза является малоисследованной областью, и изучение особенностей этой взаимосвязи в период подготовки специалиста в вузе имеет важное значение как для практики, так и для психологической теории современного высшего образования в рамках формирования готовности личности к ее будущей профессиональной деятельности.

1. Воробей Ю.В., Дудаль Н.Н. Взаимосвязь личностных особенностей студентов со стратегиями поведения в конфликте // Психологическое знание в контексте современности: теория и практика: сборник статей по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Гомель: СТРИНГ, 2017. 364 с.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб., 2008. 544 с.

3. Майорова Т.Е., Савчина М.Д. Формирование культуры сотрудничества у студентов вуза посредством ролевой игры // Психология обучения. М.: Изд-во Современного гуманитарного университета, 2018. № 10. С. 104–113.
4. Психология человека от рождения до смерти. СПб.: Прайм-еврознак, 2002. 656 с. (Серия «Психологическая энциклопедия»).
5. Романова Е.С., Потемкина О. Графические методы в психологической диагностике. М.: Изд-во «Дидакт», 1991. 164 с.
6. Сафукова Н.Н. Я-концепция: тенденции личностно-профессионального развития студентов вуза // Психология XXI века: сборник материалов V международной научно-практической конференции молодых ученых. Т. I. СПб, 2009.
7. Семенова Ф.О., Эбзеев М.М. Формирование конфликтологической компетентности будущего специалиста в процессе обучения в вузе // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2012. Вып. 10 (92). С. 174–178.
8. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. СПб.: Речь, 2005. С.75–91.
9. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2009.
10. Харченко С.А. Формирование культуры сотрудничества студентов вуза посредством кластерного взаимодействия: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2013.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Ветошева Валентина Ивановна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
доцент, к.биол.н.*

В статье представлены данные психоэмоционального состояния студентов в разные периоды обучения.

***Ключевые слова:** психоэмоциональное состояние, индекс напряжения, эмоциональный, интеллектуальный, физиологический и поведенческий стресс*

Известно, что психоэмоциональное состояние студентов на разных этапах образовательного процесса варьирует, являясь наиболее неблагоприятным во время сдачи экзаменов, защиты курсовых и выпускных квалификационных работ (далее – ВКР). В этот период студенты могут испытывать так называемый «экзаменационный стресс» [1-3]. Частые и длительные волнения, создавая ложную ситуацию защиты, формируют неблагоприятный эмоциональный фон, становятся психотравмирующим фактором, изменяют все стороны интеллектуальной деятельности. Это обусловлено активацией правого, «эмоционального» полушария в ущерб влиянию левой «логической» половины мозга, что приводит к ухудшению продуктивности когнитивных функций, снижает самооценку, вызывает развитие депрессивных состояний, агрессии и другие неблагоприятные симптомы [2-4]. Поэтому целесообразно прогнозирование неблагоприятных реакций, так как позволяет выявлять лиц с нарушениями психоэмоционального

состояния, которые платят «высокую психофизиологическую цену» за выполняемую работу во время экстремальных ситуаций и проводить с ними профилактическую работу.

Целью представленной работы является исследование психоэмоционального состояния студентов в разные периоды обучения.

Использовали комплексную оценку проявлений стресса, позволяющую регистрировать симптомы общего, интеллектуального, поведенческого, эмоционального и физиологического стресса, предлагаемую Ю.В. Щербатых [2] и регистрировали индекс напряжения методом кардиоинтервалометрии по Р.М. Баевскому с помощью прибора «УПФТ». В качестве модели использовали ситуацию подготовки, предзащиты и защиты ВКР, которая по субъективному мнению студентов является экстремальной.

В результате проведенной работы было выявлено, что ситуация подготовки и защиты ВКР является стрессовой, так как существенно возрастает уровень проявления симптомов интеллектуального, поведенческого, эмоционального и физиологического стресса, наблюдается рост индекса напряжения по Р.М. Баевскому. Оценка общего уровня стресса как до, так и в день предзащиты показал, что в целом обследованная группа студентов находится в состоянии выраженного напряжения эмоциональных и физиологических систем организма, испытывает затруднения при сопротивлении стрессу. Максимальные значения общего уровня стресса зарегистрированы в период подготовки (22,9 балла) и в день предзащиты (25,1 балла), снижаясь в день защиты ВКР (18,0). Аналогичные данные получены при регистрации симптомов интеллектуального, поведенческого, эмоционального и физиологического стресса. Причем максимальный вклад в развитие общей реакции вносит физиологический стресс, который проявляется в виде следующих субъективных симптомов (изменение артериального давления, учащенный и неритмичный пульс, нарушение свободы дыхания, нарушение процессов пищеварения и даже изменение веса тела, ощущение напряжения в мышцах, тремор рук, повышенная потливость и утомляемость); минимальный вклад вносит поведенческий (проявлялся в изменении темпа речи, нарушении сна и даже бессоннице, потере внимания к внешнему виду, уменьшении времени на общение с близкими и друзьями, хронической нехватке времени). Можно предположить, что ситуация неопределенности ухудшает психоэмоциональное состояние студентов, а частичное ее разрешение (допуск к защите) частично нормализует эмоциональный фон. Сходные результаты были опубликованы при изучении влияния экзаменационного стресса на организм студентов в период сессии. Максимальные изменения также были зарегистрированы не во время экзамена, а до него [1]. Спустя две недели после защиты общий уровень стресса снизился в три раза и составил 7,6 балла. Аналогичные результаты получены при исследовании интеллектуального, эмоционального, физиологического и поведенческого стресса.

Исследование индекса напряжения по Р.М. Баевскому показал, что процесс подготовки к защите ВКР, характеризующийся ситуацией неопределенности, приводит к росту показателя, который увеличивается в процессе предзащиты, достигая максимальных значений в день защиты. Видимо организм мобили-

зует свои физиологические возможности для совершения успешной защиты. Спустя две недели индекс напряжения достоверно снижается.

Таблица 1

Динамика индекса напряжения у студентов на разных этапах подготовки к защите ВКР

№ п/п	Этапы подготовки и защиты ВКР	Индекс напряжения по Р.М. Баевскому (в баллах)
1.	Подготовка к предзащите ВКР	177.4
2	Предзащита ВКР	203.3
3	Защита ВКР	235.1
4	Спустя две недели после защиты ВКР	154.8

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что ситуация неопределенности вызывает наибольшее напряжение психоэмоциональной сферы студентов; применяемый комплекс методик позволяет выявить эти симптомы. Для компенсации возникших изменений целесообразно применение специальных методов преодоления стресса.

1. Горелова Е.С. Мотивация достижений и адаптация к психическому стрессу // Роль эмоционального стресса в генезе нервно-психических заболеваний. М., 1977. С. 48–50.
2. Марищук В.Л., Евдокимов В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. СПб., 2001. С. 81-101.
3. Щербатых Ю.В. Экзаменационный стресс. Воронеж, 2000. С. 5–118.
4. Щербатых Ю.В., Есауленко И.Э. Прогнозирование и коррекция уровня эмоционального стресса у студентов высшей школы // Системный анализ и управление в биомедицинских системах. 2002. Т.1. № 3. С. 319–322.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Завалина Валентина Ильинична
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
доцент, канд.психол.наук*

В статье рассматриваются особенности мотивации учения студентов на начальном этапе обучения в вузе, так как эффективность учебного процесса в вузе связана с тем, насколько высока их учебная мотивация.

Ключевые слова: учебная мотивация, мотивация достижения, внешняя и внутренняя мотивация

Основная деятельность студентов – процесс учения, накопления новых знаний, освоения новых умений и навыков, формирования стиля мышления, являющихся основой становления специалиста в определенной профессиональной деятельности.

Весь период обучения в вузе М.В. Овчинников делит на последовательные этапы подготовки студентов к профессиональной деятельности: начальный, основной, заключительный.

На начальном этапе обучения в вузе (1–2 курсы) ведущей является учебно-познавательная деятельность. Основное ее содержание составляет овладение студентами теоретическими знаниями и конкретными практическими умениями. Важной особенностью данного этапа обучения является приспособление к новой учебной ситуации, ее организационным изменениям.

На основном этапе обучения (3 курс) появляется и становится ведущей учебно-исследовательская деятельность студентов.

В учебно-исследовательской деятельности, опыте учебной и профессиональной практики «вырастает» учебно-профессиональная деятельность (4–5 курсы), которую можно рассматривать как деятельность, частично реализующуюся в условиях профессиональной подготовки и как будущую (во времени, в форме образа) [3].

Одной из проблем оптимизации учебно-познавательной деятельности студентов является изучение вопросов, связанных с мотивацией учения. Это определяется тем, что в системе «обучающий – обучаемый» студент является не только объектом управления этой системы, но и субъектом деятельности, к анализу учебной деятельности которого в вузе нельзя подходить односторонне, обращая внимания лишь на «технология» учебного процесса, не принимая в расчет мотивацию.

Учебная мотивация, представляя собой, особый вид мотивации, характеризуется сложной структурой, одной из форм которой является структура внутренней (на процесс и результат) и внешней (награда, избегание) мотивации. Н.Ф. Талызина отмечает, что при внутренней мотивации мотивом служит познавательный интерес, связанный с данным предметом. В этом случае получение знаний выступает не как средство достижения каких-то других целей, а как цель деятельности обучающегося (собственная его деятельность как непосредственно удовлетворяющая познавательную потребность). В прочих же случаях человек учится ради удовлетворения других потребностей, а не познавательных.

Основными структурными элементами учебной деятельности студентов вуза является познавательная мотивация и мотивация достижения успеха. Их стимулирование непосредственно способствует повышению эффективности учебной деятельности. У студентов доминирующим является мотив достижения, т.е. их деятельность направлена на получение конечного результата определенного уровня.

Изучение мотивации учения на начальном этапе обучения в вузе (1 курс психолого-педагогического образования) по методике С.А. Пакулиной показало, что исследуемая группа ориентирована на достижение результата деятельности (у 30% обучаемых студентов выявлен высокий уровень и у 55 % – сред-

ний уровень), такие студенты имеют направленность на учебную деятельность, на развитие самообразования и самопознания; на личный успех (по 45% обучаемых студентов обнаружен как высокий уровень, так и средний уровень, соответственно) – это означает, что субъективная оценка успеха, преломляющаяся через представление своего «Я», выражается в высоком уровне притязаний, уважении себя, составляет личный успех «для себя»; на успех-призвание (у 35% обучаемых студентов выявлен высокий уровень, а у 50 % – средний уровень) – это предполагает рефлексивную оценку значимости не только результата, но и в целом всей деятельности, поведения, растворения себя в профессиональном деле и составляет потенциал личности. 15 % студентов психолого-педагогического направления еще находятся в стадии профессионального самоопределения.

Доминирование внутренней мотивации, по мнению Т.Д. Дубовицкой, характеризуется проявлением высокой познавательной активности студентов в процессе учебной деятельности. Внутренние мотивы носят личностно значимый характер, обусловлены познавательной потребностью субъекта, удовольствием, получаемым от процесса познания и реализации своего личностного потенциала [2].

Достижение характеризуется установкой на результативность и успех, уверенностью студента в себе, осознанием ценности любого дела, настойчивостью в достижении целей, самокритичностью и самостоятельностью. Удовлетворенность достижения влечет осознание своей роли в достигнутом, обеспечивает реалистичное целеобразование, надежду на успех, постоянное самосовершенствование и улучшение результатов деятельности за счет познания и усиления работоспособности.

Внешние мотивы характеризуются тем, что овладение содержанием учебного предмета не является целью учения, а выступает средством достижения других целей. Сам процесс решения учебных задач приобретает для них значение лишь в силу его соотношения с конечным результатом (получение оценки, сдача зачета, экзамена, защита диплома и т.п.). В нашем исследовании из данной группы внешней мотивации достижения успеха доминирующим оказался «успех-удача» или везение (у 25 % обучаемых студентов высокий уровень и у 65 % – средний уровень).

Доминирование профессиональных мотивов в мотивационной сфере студентов не может привести к высоким результатам познания. Поскольку эти мотивы нередко являются внешними по отношению к процессу познания. Преобладание профессиональных мотивов над познавательными мотивами в структуре учебной деятельности студента может привести к узкой профессионализации, ограничению кругозора будущих специалистов [4].

Таким образом, мотивы учения, присущие данному возрасту, выступают в качестве личностно-образующей системы и связаны с развитием самосознания, осознания положения собственного «Я» в системе общественных отношений.

1. Бугрименко А.Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза // Психология в вузе. 2006. № 3. С. 15–29.

2. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии. 2005. № 1. С. 73–79.
3. Овчинников М.В. Динамика мотивации учения студентов педагогического вуза и ее формирование: дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2008. 26 с.
4. Пакулина С.А. Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов педагогического вуза // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 12 (88). С. 23–32.
5. Пакулина С.А., Кетько С.М. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. 2010. № 1. URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2010_1_1554.pdf
6. Цветкова Р.И. Мотивационная сфера личности студента: условия и средства ее формирования // Психологическая наука и образование. 2006. № 4. С. 76–81.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ

*Морозова Ольга Петровна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
ст. преподаватель*

В статье представлены результаты исследования формирования профессионально важных личностных качеств учителя начальных классов в процессе обучения в вузе и колледже.

***Ключевые слова:** учитель начальных классов, профессионально важные качества, профессиональная подготовка педагогов*

Современная система образования, учитывая активные ее изменения, выдвигает новые требования к профессиональной подготовке учителя, особенно учителя начальных классов. Достаточно четко определилась потребность в кадрах, обладающих высоким творческим, интеллектуальным и личностным потенциалом.

Формирование профессионально важных качеств является одной из приоритетных задач профессиональных учебных заведений. Инновационные подходы к системе образования определяют необходимость повышения качества профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов.

Анализ программ подготовки педагогических кадров, курсов переподготовки к профессиональной деятельности педагога говорит о том, что они направлены в большей степени на формирование профессиональных знаний, деятельностных характеристик, а развитие личностных профессиональных качеств специалиста не входит в перечень приоритетных задач и целей имеющихся программ. Таким образом, необходим целенаправленный, системный подход к формированию профессионально важных качеств личности в образовательном процессе.

Необходимость работы в данном направлении подтверждают и выявлен-

ные противоречия между потребностью общеобразовательных школ в учителя с высоким уровнем профессионализма и недостаточным уровнем подготовленности будущих учителей к осуществлению профессиональной деятельности; требованиями школы к личностным качествам учителя, обеспечивающим профессиональную пригодность, и не достаточной разработанностью содержания, форм и методов, направленных на формирование данных качеств; необходимостью внедрения программы формирования профессионально личностных качеств будущих учителей и существующим процессом профессиональной подготовки, ориентированным, главным образом, на передачу студентам знаний, на повышение научной и методической подготовки.

Таким образом, в рамках исследования нами была поставлена цель – выявить и экспериментально проверить некоторые педагогические условия формирования профессионально важных личностных качеств будущего учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки.

Данная цель предполагает анализ содержания учебных планов и рабочих программ по направлению подготовки Педагогическое образование: Начальное образование и специальности Преподавание в начальных классах.

Анализ учебных планов, рабочих программ дисциплин психолого-педагогического блока, составленных на основе основных образовательных программ, показывает, что структура, содержание и временная реализация недостаточно эффективны с точки зрения возможностей подготовки студентов к профессиональной деятельности относительно формирования у них необходимых личностных качеств. Объем часов и требования к теоретическим блокам дисциплин свидетельствуют о том, что больше внимания уделяется теоретической подготовке студентов. Нет возможности обеспечить их личностную готовность.

Анализ программ дисциплин психолого-педагогического цикла показал, что между дисциплинами педагогического блока и психологического нет взаимосвязи. В содержании программ часто не указаны задачи, связанные с формированием профессионально важных личностных качеств педагога. Говоря о формах учебной деятельности, наиболее эффективными в плане формирования профессионально важных личностных качеств педагога являются кейс-задачи, деловые и ролевые игры, проблемные ситуации, творческие мастерские, проектная деятельность. В программах дисциплин указаны данные формы деятельности, но не представлено их методическое сопровождение и содержательное наполнение.

Необходимыми элементами организационно-педагогических условий формирования профессионально важных качеств являются систематическая диагностика и коррекция уровня сформированности профессионально значимых качеств, включение студентов в профессиональную деятельность в процессе внеаудиторной работы и посредством различных практик.

Также была проведена диагностика профессионально важных личностных качеств студентов педколледжа и пединститута. В исследовании принимали участие 98 студентов I и IV курсов по специальности Преподавание в

начальных классах и направления подготовки Педагогическое образование: Начальное образование.

Экспериментальное исследование проводилось с использованием комплекса диагностических методик:

1. Методика диагностики эмпатии, в адаптированном варианте А.А. Меграбяна и Н. Эпштейна [4].

2. Методика «Диагностика социально-коммуникативной компетентности» [1].

3. Опросник волевого самоконтроля (ВСК) (А.Г. Зверьков и Е.В. Эйдман) [2].

4. Методика диагностики уровня развития рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) [3].

Сравнительный анализ выраженности профессионально важных личностных качеств показал, что практически все изученные показатели имеют положительную динамику (таблица 1). Образовательная среда пединститута и педколледжа оказывает влияние на формирование профессионально важных личностных качеств. Более эффективно это происходит в вузе, по сравнению с колледжем.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа показателей профессионально важных личностных качеств студентов вуза и колледжа

Показатель	I курс, вуз	IV курс, вуз	U – Манна-Уитни	I курс, колледж	IV курс, колледж	U – Манна-Уитни
Эмпатия	77,22	73,48	232,5*	73	70,67	205,5
Рефлексивность	121,69	124,48	344,5	116,42	122,11	170
Самоконтроль	11,13	13,48	240,5*	12,52	14,17	173,5
Настойчивость	7,44	9	271*	9	10,61	169,5
Самообладание	6,16	7	261,5*	6,12	6,28	214
Социально-коммуникативная адаптивность	30,38	27,7	289	30,92	29	174,5
Стремление к согласию	33,72	29,87	249,5*	35,04	29,5	104**
Нетерпимость к неопределенности	38,91	35,65	254*	38	37,67	220
Избегание неудач	36	32,39	244,5*	32,84	32,78	224,5
Фрустрационная толерантность	37,88	33,87	255*	35,56	35,33	223,5

Примечание: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Но все же результаты исследования позволяют нам говорить о недостаточном уровне сформированности рефлексивного и коммуникативного компонентов.

Полученные результаты говорят о необходимости и правомерности разработки программы учебной дисциплины, направленной на формирование профессионально важных личностных качеств учителя начальных классов.

Таким образом, формирование профессионально важных качеств учителя начальных классов в процессе учебно-воспитательной деятельности будет способствовать повышению уровня профессиональной личностной подготовленности студентов если будет рассматриваться как один из компонентов целостного образовательного процесса с учётом реализации принципов системного и субъектно-деятельностного подходов, предусматривать целенаправленное воздействие на формирование у студентов профессионально важных личностных качеств через актуализацию личностных особенностей, знания о себе, включение студентов в активное взаимодействие, соблюдение преемственности в формировании профессионально важных личностных качеств за счёт обеспечения единства содержания, гибкости и взаимодополняемости форм и методов её формирования, и включения студентов в активную педагогическую деятельность в условиях педагогической практики.

1. Долгова В.И., Шаяхметова В.К. Инвариантность профессионально важных качеств: монография. Челябинск: Рекпол, 2009. 314 с.
2. Зверков А.Г., Эйдман Е.В. Диагностика волевого самоконтроля (опросник ВСК) // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. М.: МГУ, 1990. С. 116-124.
3. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2004. 424 с.
4. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой, Т.Ю. Прокофьевой, О.А. Кравцовой. М.: Смысл, 2008. 172 с.

ПРОФИЛАКТИКА ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

*Пигулина Екатерина Александровна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
Студентка 733 группы
Майорова Татьяна Евгеньевна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
Доцент, к.психол.н.*

Статья посвящена изучению проблемы профилактики синдрома психического выгорания у педагогов в современной школе.

Ключевые слова: здоровьесбережение, психологическое здоровье, ФГОС, современная школа, профессиональные деформации, синдром психического выгорания, симптомы, диагностика, профилактика психического выгорания

В настоящий момент перед обществом стоит актуальная проблема здоровьесбережения, которая решается как на уровне государства, так и на уровне отдельно взятых организаций. Так, проблема психологического здоровья педагога выступает как частная проблема общества в связи с тем, что педагог является активным субъектом образовательного процесса и представляет собой одну из ведущих составляющих здоровьесберегающего образовательного пространства. В рамках проблемы здоровьесбережения наблюдается взаимообусловленность психологического здоровья педагога и учащегося. Здоровьесберегающий образ жизни взрослого как личностная установка определяет его модель поведения, которая демонстрируется подрастающему поколению [2].

Проблема здоровьесбережения становится особенно актуальной в современной школе. В связи с переходом на ФГОС нового поколения педагогам требуется психологическая поддержка, поскольку введение любых инноваций для многих учителей может сопровождаться стрессом, эмоциональными и нервными перегрузками. Это связано с тем, что педагогам бывает трудно адаптироваться к новым условиям, которые диктует современное образование, в особенности тем, которые имеют достаточно большой стаж работы [6].

Проблема психологического здоровья педагога выражается в профессиональных деформациях, которые проявляются в изменениях, нарушающих целостность личности, снижающих уровень адаптации и эффективности профессионального функционирования [2].

К числу феноменов личностной деформации относится синдром психического выгорания. В настоящее время феномен «психическое выгорание» в различных отечественных и зарубежных исследованиях имеет разное звучание (эмоциональное выгорание, профессиональное выгорание, синдром профессионального сгорания и т.п.), но при внимательном анализе данных определений наблюдается схожесть трактовок. Согласно современным данным под «психическим выгоранием» понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы [5].

По мнению отечественных и зарубежных исследователей (В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, К. Маслач, В.Е. Орел, Б. Перлман, Е.Л. Старченкова, Х.Дж. Фрейденбергер, Е. Хартман и др.), выгорание – динамический процесс и возникает поэтапно. Психическое выгорание включает в себя три основных составляющих, проявляющихся поэтапно: эмоциональная истощенность, деперсонализация (цинизм) и редукция профессиональных достижений. Как было отмечено выше, проявления профессионального выгорания представляют собой хорошо диагностируемые симптомы, поэтому сам феномен психического выгорания зачастую рассматривается как синдром [3–6].

В рамках нашего исследования, мы определяли уровень психического выгорания педагогов общеобразовательных организаций. Для этого нами была использована методика «Определение психического выгорания», автор

А.А. Рукавишников [4, с. 49–65]. Данная методика нацелена на интегральную диагностику психического «выгорания», включающую различные подструктуры личности.

Исследование проводилось в период с января по май 2018 года, на базе общеобразовательных организаций: МОУ «СОШ» с. Кослан; МАОУ «Гимназия 1» г. Сыктывкар; МБОУ «СОШ» с. Айкино и др.

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

В результате исследования мы не обнаружили педагогов с низким и крайне низким уровнем психического выгорания. Можно констатировать, что у 48,72 % педагогов наблюдаются средние значения индекса психического выгорания, что составляет 19 человек. Педагогов с высокими и крайне высокими значениями индекса психического выгорания 25,64 % (по 10 человек).

Итак, осуществив анализ психолого-педагогической литературы по проблеме психического выгорания, а также подведя итог по результатам нашего исследования, мы сделали вывод, что, действительно, большое количество педагогов подвержены психическому выгоранию. Данный факт подтверждает, что сама образовательная среда становится субъективно небезопасной для самого педагога и в определенной степени объективно небезопасной для других ее участников.

Возникает ряд актуальных вопросов: «Как быть? Что делать? Как выйти из ситуаций с минимальными потерями?». Ответом на данный вопрос является профилактика психического выгорания педагогов.

По мнению ряда авторов О.И. Бабич, Н.Е. Водопьянова др., профилактика психического выгорания возможна при комплексном подходе, необходима активная деятельность в этом направлении ряда специалистов: администрации образовательной организации (далее – ОО), сотрудников психологической службы, других специалистов ОО и, безусловно, самих педагогов [1].

В целях направленной профилактики синдрома психического выгорания следует создать «Службу поддержки учителя» на базе школы. Традиционно выделяют три вида психологической профилактики психического выгорания: первичная, вторичная и третичная [1]. Некоторые специалисты (Э. Гозилек, В.В. Бойко) обращают особое внимание на необходимость проведения систематической профилактической работы в педагогическом коллективе [6].

Следует отметить, что работу с синдромом необходимо осуществлять самому педагогу. Если рассматривать особенности профилактики психического выгорания со стороны педагога, то ученые предлагают следующие методы [1, 5, 6]: 1. рассчитывать и обдуманно распределять свои нагрузки, оптимизировать режим работы и отдыха; 2. учиться переключаться с одного вида деятельности на другой; 3. развивать собственную эмоциональную устойчивость через освоение приемов саморегуляции: приемов, связанных с управлением дыханием, тонусом мышц, движением, с воздействием слова и с использованием образов; 4. использовать приемы самоподдержки: прием «вечерний пересмотр событий», визуализация и др.; 5. развивать навыки конструктивных (успешных) моделей преодолевающего поведения.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно отметить, что психическое выгорание у педагогов представляет собой комплекс психических переживаний и поведения, которые сказываются на работоспособности, физическом и

психологическом самочувствии, а также на интерперсональных отношениях. Несмотря на относительную стабильность данного синдрома, соответствующая комплексная, направленная работа по профилактике психического выгорания у педагогов позволит оптимизировать уровень мотивации педагогов и их продуктивность в профессиональной деятельности. Своевременное выявление и профилактика этого состояния будет способствовать восстановлению стрессоустойчивости и защитных ресурсов организма, что очень важно для механизма взаимодействия всех участников образовательного процесса, весьма необходимые им для выполнения ФГОС в современной школе.

1. Бабич О.И. Профилактика синдрома эмоционального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения / авт.-сост. О.И. Бабич. 2-е изд. Волгоград: Учитель. 2018. 122 с.
2. Горшкова Н.М., Мавлянова О.В. Психологическая безопасность как фактор обеспечения здоровья педагога // Справочник педагога-психолога. Школа. URL: <https://www.menobr.ru/article/59197-qqe-15-m2-psihologicheskaya-bezopasnost-kak-faktor-obespecheniya-zdorovya-pedagoga> (дата обращения: 20.11.2018).
3. Логинова А.А., Онуфриева В.В. Особенности психического выгорания педагогов общеобразовательных школ // Молодой ученый. 2014. № 21. С. 582-584.
4. Орел В.Е., Рукавишников А.А. Феномен «выгорания» как проявление воздействия профессиональной деятельности на личность // Психология субъекта профессиональной деятельности. Ярославль, 2002. С.49–65.
5. Райкова Е.Ю. Терапия и профилактика профессионального выгорания у представителей помогающих профессий // Молодой ученый. 2011. №5. Т.2. С. 92-97.
6. Харланова Ю.В. Профессиональное выгорание педагогов: выявление и профилактика // Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов. С. 94–98. URL: http://psyjournals.ru/bezopasnost_obrazovania/issue/kharlanova_full.shtml (дата обращения: 22.02.2015).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.

*Моторина Анастасия Александровна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»,
магистрант
Майорова Татьяна Евгеньевна,
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»,
к.психол.н.*

В статье рассматриваются основные теоретические аспекты организационной культуры образовательной организации, психологическая безопасность педагогов, а также взаимосвязь этих категорий.

Ключевые слова: психологическая безопасность, психологическая безопасность личности, организационная культура, организационная культура образовательной организации

Сегодняшняя социальная ситуация дает нам многочисленные примеры негативного влияния внешних условий на становление личности человека [1, с. 10].

Психологизация образовательной среды в целях сохранения и укрепления здоровья ее участников, создание безопасных условий труда и учебы в образовательном учреждении, защита от всех форм дискриминации могут выступать альтернативой агрессивной социальной среде, психоэмоциональному и культурному вакууму, следствием которых является рост социогенных заболеваний. Важным условием является обеспечение психологической безопасности во взаимодействии участников образовательного пространства [1, с. 11].

В исследованиях И.А. Баевой, психологическая безопасность рассматривается как состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [1, с. 111].

Как отмечает И.А. Баева, кроме категории «психологическая безопасность среды», необходимо раскрыть понятие «психологическая безопасность личности». Ученые определяют психологическую безопасность личности субъектов образования как психическое состояние, способствующее сохранению устойчивости в среде с определенными параметрами, в том числе и с психотравмирующими воздействиями. Данное состояние характеризуется сопротивляемостью человека деструктивным внутренним и внешним воздействиям, которая отражается в переживании своей защищенности/незащищенности в конкретной жизненной ситуации [1, с. 113].

Современные проблемы общества, связанные с увеличением социальной дезадаптации и различных вариантов девиантного поведения детей, подростков, юношества ставят, в первую очередь, педагогов перед необходимостью овладения компетенцией в области психологической безопасности.

Н.С. Ефимова утверждает, что психологическая безопасность личности педагога проявляется в направленности его на безопасность по отношению к себе, другим людям и окружающей действительности; психологической и социальной компетентности в области безопасности; в способности личности с одной стороны сохранять устойчивость (стабильность) в среде с определенными параметрами и с психотравмирующими воздействиями, в сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям; с другой стороны проявлять эмоциональную экспрессивность, интеллектуальную, поведенческую вариативность, определяющую оптимальную позицию субъекта в данных средовых условиях [2].

Учитель как субъект безопасности в образовательной организации может стать и организатором, и разрушителем, как собственной, так и общественной, безопасности. Таким образом, овладение компетенцией в области психологиче-

ской безопасности становится важной задачей всех участников образовательного процесса, и особенно педагогов.

Возникает вопрос: как сформировать компетенции в области психологической безопасности у всех субъектов образовательной среды, в том числе только у педагогов?

По нашему мнению, формирование организационной культуры в образовательной организации позволит решить вышеуказанный вопрос. Организационная культура является одним из мощных инструментов управления, который создает условия, способствующие ориентировке всех участников образовательного процесса на общие цели, помогает выявлять потенциальные способности субъектов образования и спланировать их. Кроме того, именно организационная культура позволяет организации безболезненно адаптироваться к изменениям во внешней среде, создавая внутреннюю безопасную образовательную среду.

Однако управленцы общеобразовательных организаций в настоящее время зачастую не задумываются над тем, какую культуру они формируют в своих учреждениях и какие очертания принимает образовательная среда, в которой находится большое количество участников образовательного процесса [3].

Организационная культура представляет собой сложный и многогранный феномен и позволяет выполнять две основные функции [6]:

- внутренней интеграции: осуществляет внутреннюю интеграцию членов организации таким образом, что они знают, как им следует взаимодействовать друг с другом;
- внешней адаптации: помогает организации адаптироваться к внешней среде.

Организационная культура образовательного учреждения является одной из важнейших составляющих успешности образовательного учреждения и эффективным инструментом, позволяющим стимулировать инициативу работников, обеспечить взаимопонимание, общие коммуникации, нормы межличностных отношений, широкие социальные связи [4].

Т.Н. Тихонова определяет организационную культуру образовательной организации как сложное интегральное образование, включающее общие цели образовательного учреждения, действующие в нем ценности и нормы, обычаи и традиции, общепринятый стиль взаимоотношений учащихся с педагогами и друг с другом, внешний дизайн [4].

Э. Шейн выделяет основные элементы организационной культуры: поведенческие стереотипы, групповые нормы, провозглашаемые ценности, философия организации, правила игры, организационный климат, существующий практический опыт. На основе характеристик данных элементов определяется тип организационной культуры [6].

В современной науке существуют различные классификации типов организационных культур. В своей работе мы придерживаемся классификации К. Хэнди. На наш взгляд, в данной классификации достаточно полно раскрываются параметры организационной культуры, которые актуальны для образовательной организации: характер деятельности организации, ее структура, отношения индивида и организации, процесс распределения власти и ценностные ориента-

ции личности. Данная классификация включает в себя 4 типа организационных культур [5]: авторитарная или «культура власти», бюрократическая или «ролевая культура», культура, ориентированная на задачу или «культура задачи», культура, ориентированная на человека или «культура личности».

Таким образом, в рамках теоретического обоснования взаимосвязи организационной культуры образовательной организации и психологической безопасности педагога в образовательной среде, мы выяснили, что необходимо проводить исследования, направленные на выявление вышеуказанной взаимосвязи. В современной науке до сих пор данный вопрос остаётся малоизученным. При этом психологическая безопасность является условием, обеспечивающим позитивное личностное развитие для всех участников образовательной среды, а также одной из важных характеристик и критериев нормального состояния, и здорового развития общества и личности.

1. Баева И.А., Тарасов С.В. Безопасная образовательная среда: психолого-педагогические основы формирования, сопровождения и оценки: монография / под науч. ред. И.А. Баевой, С.В. Тарасова. СПб.: ЛОИРО, 2014. 269 с.
2. Ефимова Н.С. Психология безопасной профессиональной деятельности педагога (учителя) // Молодой ученый. 2011. №2. Т. 2.
3. Коровина О.Ю. Организационная культура в сфере образования / науч. ред. А.В. Золотарева. Вологда: Издательский центр ВИРО, 2006. 64 с.
4. Тихонова Т.Н. К вопросу о формировании организационной культуры образовательного учреждения средствами масс-медиа // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7648> (дата обращения: 12.06.2018).
5. Шаталова Н.И. Организационная культура: учебник / под ред. Н.И. Шаталовой. М.: Экзамен, 2006. 652, [4] с. (Серия «Учебник для вузов»).
6. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство / пер. с англ. под ред. В.А. Спивака. СПб.: Питер, 2002. 336 с

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ КРУГЛОСУТОЧНОГО ПРЕБЫВАНИЯ

Копченова Юлия Сергеевна

г. Москва, ГАОУ ВО

«Московский городской педагогический университет»

Студентка 2 курса направления «Педагогическое образование»

В статье представлено психолого-педагогическое сопровождение в учреждении круглосуточного пребывания по типу образовательного центра.

Ключевые слова: *психолого-педагогическое сопровождение, воспитательно-образовательный процесс, временный детский коллектив, адаптация*

В современном мире большое внимание уделяется образованию. С ранних лет детей отправляют в различные секции и кружки. Отдают в специализированные школы с углубленным изучением как общеобразовательных дисциплин, так и узкоспециализированного профиля. Образование становится непрерывным.

В связи с этим становится все больше образовательных центров круглосуточного пребывания, а также образовательных смен на базе детских оздоровительных лагерей, палаточных центров. В таких учреждениях включенность в образовательный процесс максимальна. За небольшой промежуток времени предлагается освоение программ, на которые в самостоятельном обучении ушло бы значительно больше времени. Многие из программ уникальны и ориентированы на развитие интереса в обучении. К тому же они проходят в экологических зонах, предназначенных для оздоровления. Что совмещает в себя и обучение и оздоровление. Эти немаловажные преимущества, делают центры круглосуточного пребывания перспективными в области образования и досуга детей.

В данных учреждениях на период образовательной программы формируется временный детский коллектив.

Существует ряд характерных признаков временного детского коллектива, отличающих его от иных более постоянных детских групп.

К ним относятся:

1. Кратковременность функционирования (в зависимости от сроков образовательной программы)

2. Сборный контингент (формируется из детей, ранее не собиравшихся таким составом, не знакомых друг с другом, собранных из разных мест жительства, разных социальных слоев, с неодинаковым творческим, интеллектуальным, психоэмоциональным потенциалом и т.д.)

3. Автономность существования (дети, приезжающие на образовательную программу, перестают находиться в привычных социальных условиях и ролях, к которым они привыкли в «обычной жизни»)

4. Открытый характер жизнедеятельности (круглосуточная жизнь детей на виду друг у друга) [1].

Кроме того, на период образовательной программы меняются условия проживания, режим питания, активности, сна и отдыха детей. Появляются новые правила поведения, обязательные для всех участников образовательной программы. Смена преподавательского состава, и вследствие этого изменение требований и критериев к выполнению заданий образовательного характера. Возникает новый участник во взаимодействии детей и преподавателей – вожакий, который контролирует выполнение режима дня, решает организационные вопросы, активно участвует в процессе психолого-педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса, является связующим звеном между детьми и педагогами, воспитателями, а так же координирует и контролирует взаимоотношения внутри группы детей, участвующих в образовательной программе.

В связи со всеми вышеперечисленными факторами возникает социально-психологическая адаптация к новым условиям. Она представляет собой процесс

активного приспособления. Этот процесс двусторонний: не только ребенок приспособляется к условиям пребывания в центре, но и вожатые, воспитатели, педагоги, находятся под влиянием детей.

Социально-психологическая адаптация младших подростков может заключаться в избавлении от чувства страха, одиночества или сокращении сроков социального научения, когда, опираясь на общественный или групповой опыт, выбирается более подходящая модель поведения.

Для подростков проблема адаптации выражается в потере привычного статуса, смене критериев оценки поведения, переживаниях, связанных с осознанием самого себя.

Это приводит к возникновению разного рода защитных механизмов, которые позволяют ребенку сохранять привычную самооценку, привычное отношение к себе за счет искажения субъективного восприятия действительности и самого себя. Что проявляется в снижении конструктивности поведения [2].

Поэтому возникает необходимость в психолого-педагогическом сопровождении воспитательно-образовательного процесса.

Психолого-педагогическое сопровождение воспитательно-образовательного процесса состоит из 4 этапов: (рис 1, Схема этапов психолого-педагогического сопровождения)



Рис. 1. Схема этапов психолого-педагогического сопровождения

Этап проблематизации подразумевает под собой обнаружение и актуализации предмета психолого-педагогического сопровождения: проблемы, трудности, ситуации. Выявляется суть, причина воздействия, обнаруживаются противоречия, формулируется проблема.

Этап поисково-вариативный направлен на поиск вариантов решения проблемы, оценку вариантов решений и принятие решений.

На практически действенном этапе совершаются действия по решению проблемы. В реализации решения возможна оперативная корректировка, в зависимости от условий и возможностей окружения.

Аналитический этап подразумевает под собой анализ происходящего, прогнозирование возможностей появления новых трудностей и путей их преодоления [3].

Методами психолого-педагогического сопровождения являются: наблюдение, анкетирование, опрос, беседа.

Взаимодействие между детьми, педагогами, вожатыми, воспитателями, психологом осуществляется по следующей схеме:

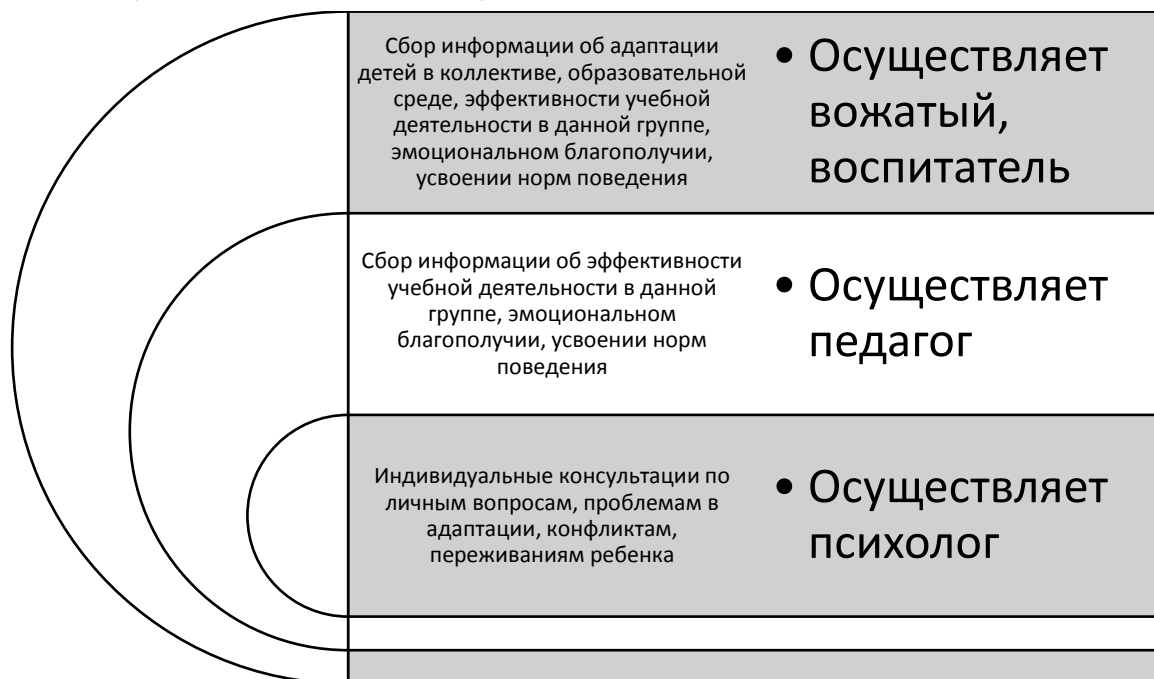


Рис. 2. Схема взаимодействия воспитательно-образовательного сопровождения

Взаимодействие между вожатым, воспитателем, педагогом, психологом является взаимодополняющим.

Деятельность вожатого, воспитателя включает в себя сбор обширных сведений, касающихся адаптации во временном детском коллективе, дополненных сведениями педагогов относительно эффективности учебной деятельности, эмоциональном благополучии и усвоении норм поведения.

Деятельность психолога направлена на индивидуальные консультации по личным вопросам, проблемам в адаптации, конфликтам, переживаниям ребенка. Она осуществляется с учетом данных вожатого, воспитателя об этом ребенке. Получить консультацию психолога можно путем индивидуального обращения ребенка или вожатого, воспитателя к психологу.

Вожатый, воспитатель активно участвует в жизни детского коллектива, остается с детьми на всех этапах психолого-педагогического сопровождения. Помогает в выборе решения проблемы, ситуации, создает условия для успешной адаптации во временном детском коллективе, а также усвоения новых норм и правил, взаимодействует с психологом и педагогами.

Организует мероприятия по снятию напряжения в группе, такие как деловые игры, конкурсы, диспуты, квесты, ток-шоу, клубы по интересам, проектная деятельность.

Проводит занятия по групповой рефлексии, основанной на мини-рассказах, тематических играх, упражнении Джеффа, методики незаконченных предложений. Помогает адаптироваться во временном детском коллективе путем групповой формы работы, основанной на упражнениях «Теплый стул», «Кто я?», «Самореклама» по «Методике диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда».

Основной формой работы вожатого, воспитателя по адаптации является работа в группах с использованием игр. Игра создает новую модель мира, приемлемую для её участников.

Процесс детского самосознания в игре В.А. Петровский выразил так: «Потребность быть субъектом, чувствовать себя активной личностью проявляется в желании ребенка быть, с одной стороны, непохожим на других, уникальным, самостоятельным, сделать “по-своему” и, с другой стороны, значимым для других людей, эмоционально созвучным с ними, участвовать в их жизни, быть признанными ими».[4]

В заключении хочется добавить, что психолого-педагогическое сопровождение воспитательно-образовательного процесса в учреждении круглосуточного пребывания является необходимой частью деятельности вожатых, воспитателей, педагогов, психолога для успешной адаптации детей к новым условиям.

1. Володина С.А., Талой Н.Ю., Горбенко И.А. Психолого-педагогическое сопровождение деятельности вожатого: методические рекомендации / под общ. ред. Е.А. Левановой, Т.Н. Сахаровой. М.: МПГУ, 2017. 102с.
2. Фирсова Н.Г., Овсянникова Е.А., Шкилев, С.В., Зиборова Е.И. Социально-психологическая адаптация личности на разных возрастных этапах: учебное пособие. Белгород: НИУ «БелГУ», 2014. 384с.
3. Байбородова Л.В., Белкина В.В., Харисова И.Т. Психолого-педагогическое сопровождение детей в системе дополнительного образования: учебное пособие / под ред. Л.В. Байбородовой, А.В. Золотаревой. Ярославль: Изд-во ЛГПУ, 2014. 416 с.
4. Психосоциальная работа в группах: хрестоматия / сост. Н.С. Пивнева. Таганрог: РГСУ изд-ль А.Н. Ступин, 2014 162с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА М. МОНТЕССОРИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Савельева Елена Геннадьевна,
г. Сыктывкар, МАДОУ «Детский сад № 13»,
педагог-психолог*

Статья посвящена вопросам использования методики М. Монтессори в работе с детьми раннего возраста в дошкольной образовательной организации. Обобщается практический опыт использования методики в работе с детьми.

Ключевые слова: ранний возраст, метод М. Монтессори, зеркальные нейроны

В России в XX веке сложилась уникальная система дошкольного образования, которая обеспечивала всестороннее полноценное воспитание и развитие детей до 7 лет. В системе образования в целом и в дошкольном его звене в конце XX – начале XXI века произошли серьезные изменения: педагогическая общественность стала ориентироваться на принципы гуманистической педагогики. Дошкольные образовательные организации получили возможность работать по различным программам, которые пришли на смену прежде единственной в России универсальной типовой Программе воспитания и обучения. В связи с этим перед педагогами, работающими с детьми раннего возраста, остро встала проблема использования новых педагогических методик, которые не противоречат требованиям, предъявляемым федеральным образовательным стандартом дошкольного образования.

Цель данной статьи – оценить эффективность метода М. Монтессори в работе с детьми раннего возраста в дошкольной образовательной организации.

Ранний возраст – это период с года до 3 лет. В это время происходят серьезные изменения в психическом развитии детей – формируется мышление, активно развивается двигательная сфера, появляются первые устойчивые качества личности. В этот период мышление является наглядно – действенным, оно основывается на восприятии и действиях, осуществляемых ребенком. На протяжении всего раннего возраста важной основой и источником интеллектуального развития остается предметная деятельность.

Система педагогического воспитания, предложенная Марией Монтессори, пользуется большой популярностью в наше время. Эта система основана на индивидуальном подходе педагога к каждому ребенку. Обучение по системе Монтессори осуществляется в недирективной форме: ребенок самостоятельно выбирает предложенный ему дидактический материал, не регламентирована продолжительность занятий, а сам процесс развивается в доступной для ребенка игровой форме.

Вопросу практического использования метода М. Монтессори с детьми было посвящено много исследований. Е.А. Хилтунен предлагает упражнения для детей в свете метода научной педагогики М. Монтессори [6]. И.В. Мальцева предлагает упражнения и игры для родителей от рождения до 6 лет [4]. Н.В. Андрущенко раскрывает частные вопросы отклонений развития детей с сенсорной, двигательной, интеллектуальной и эмоционально-личностной патологией [1].

Монтессори-материал традиционно разделен на пять областей развития, групп: упражнения по развитию навыков практической жизни; сенсорный материал; материал для развития речи; математический материал; материал для космического воспитания.

Для детей раннего возраста особенно подходят упражнения практической жизни. Эти упражнения позволяют ребенку освоить действия, которые привычно выполняют взрослые и которые будут им использоваться

всю жизнь. «Выполняя их, ребенок совершенствует координацию движений, развивает тонкую моторику, внимание, осваивает регуляцию своего поведения и эмоционального состояния, учится партнерским отношениям. В результате освоения упражнений происходит обучение стратегии организации деятельности и разрешения проблемы, повышается, стабилизируется самооценка, развивается самостоятельность» [1, с.78]. Совершая элементарные действия, ребенок совершенствует аналитико-синтетическую деятельность и свою личность в целом.

Знакомство с упражнением в соответствии с методом Монтессори начинается с презентации. Ее цель состоит в том, чтобы познакомить ребенка с основными качествами материала и основным способом его использования.

«Возможность понимания намерений, чувств другого без слов, а иногда вопреки произносимым словам, то есть интуитивное понимание, несомненно отражает одну из наиболее сложных форм психического поведения человека. Последнее десятилетие дало ключ к пониманию механизмов этого процесса. В их основе лежит деятельность так называемых «зеркальных нейронов» – нервных клеток, расположенных в премоторных областях коры полушарий большого мозга, отвечающих за регуляцию сложных форм деятельности» [1, с. 137].

Зеркальные нейроны были открыты итальянским нейрофизиологом Джаккомо Риццолатти в 1990-х годах у обезьян, а затем были обнаружены у человека. С активизацией зеркальных нейронов связывают также способность лучшего выполнения задания, действия в том случае, если его выполнению предшествовало внимательное наблюдение за действиями человека, владеющего данным навыком. Они дают возможность подражать другим, что является ключевым при обучении.

Таким образом, взгляды Марии Монтессори, которые включали необходимость особых действий, движений взрослого во время презентации того или иного навыка, содержащегося в упражнениях, представляются обоснованными.

В настоящем исследовании мы подробнее остановимся на использовании метода М. Монтессори в работе с детьми раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении на примере МАДОУ «Детский сад № 13» г. Сыктывкара. С октября 2018 года нами разработана и реализуется Программа дополнительного образования с использованием Монтессори-метода для детей 1,5–3 лет.

Цель программы: создание условий для естественного психологического развития ребенка. Мы предположили, что если использовать метод Монтессори на занятиях с детьми раннего возраста, то у ребенка будет развиваться эмоциональная сфера; будут развиваться коммуникативные умения; будут обеспечиваться основные линии раннего развития ребенка в соответствии с генетическими задачами раннего онтогенеза в формах, специфических для детей данной возрастной группы – в формах предметной деятельности, познавательной, творческой и двигательной деятельности; будет сформирована позитивная мотивация к обучению.

Работа в группе детей проходит 2 раза в неделю, продолжительность занятия 15 мин. Часть времени ребенок занят свободной работой с развивающими материалами по собственному выбору. Педагог помогает ребенку выбрать материал, может предложить то упражнение, которое считает соответствующим сенситивному периоду и возможностям ребенка, показывает способы работы с материалом и способы контроля ошибок. Педагог контролирует использование материала по назначению, возвращение его на место по окончании работы, оберегает ребенка от различного рода помех.

Особенности и преимущества Программы:

1. Свободная работа и игра детей с дидактическим материалом Монтессори помогает наилучшим образом развитию нейрофизиологических процессов коры головного мозга.

2. Ребенок с малых лет получает опыт организованной индивидуальной и коллективной работы в группе.

3. Уважение со стороны взрослых к желанию ребенка, поддержку его собственной инициативы и предоставления возможности выбора предмета познавательной деятельности.

Укажем планируемые результаты освоения Программы.

Целевым ориентиром освоения Программы является комплексная характеристика ребенка, которая в Монтессори-образовании определяется термином «нормализация» и имеет специальное значение. «Нормальный» здесь не несет значения «типичный», «средний» и даже «обычный». Термин «нормальный» и «нормализация» используется для описания уникального процесса, который М. Монтессори открыла в развитии ребенка.

В группе по системе Монтессори ребенок получает адекватный и максимально полный для своего возраста образ окружающего мира – природы, культуры и общества, образ самого себя и своего места в мире.

Он умеет налаживать отношения со сверстниками и взрослыми, обладает культурой поведения в группе, проявляет заботу об окружающей среде.

Таким образом, существующие исследования указывают на эффективность метода М. Монтессори в работе с детьми раннего возраста в дошкольной образовательной организации. Данная проблема требует дальнейшего практического изучения и теоретического осмысления.

1. Андрущенко Н.В. Монтессори-педагогика и Монтессори-терапия. СПб.: Речь, 2010. 316 с.
2. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии // Собрание сочинений: в 6 т. М., 1982. 504 с.
3. Детская практическая психология: учебник / под ред. проф. Т.Д. Марцинковской. М.: Гардарики, 2000. 255 с.
4. Мальцева И.В. Раннее развитие: методика М. Монтессори. СПб.: Издательская Группа «Азбука-классика», 2010. 256 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений. 10-е изд., перераб. и доп. М.: Издательский центр «Академия». 2006. 608 с.
6. Хилтунен Е.А. Практическая Монтессори-педагогика: книга для педагогов и родителей. М.: Астрель: АСТ, 2010. 399 с.

К ВОПРОСУ О ДИАГНОСТИКЕ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКА

*Матюнина Надежда Юрьевна,
г. Сыктывкар, МУ ДО «ЦППМиСП»
педагог-психолог
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»,
Магистрант 1012-ППо группы*

В статье одаренность рассматривается как сложная развивающаяся система взаимосвязанных личностных свойств, предпринята попытка описать компоненты одаренности в рамках сближения когнитивного и личностного подходов в изучении творческой одаренности, представлена одна из стратегий диагностики.

Ключевые слова: *творческая одаренность, способности, мотивация, креативность, диагностика, дивергентное мышление.*

Актуальность изучения творчества определяется важным значением творческой деятельности как для общественного и экономического прогресса страны, так и для всестороннего развития и сохранения психического здоровья и эмоционального благополучия каждого члена общества.

Взаимосвязь между одаренностью и способностями к творческому мышлению стала активно исследоваться с середины XX века, однако ее понимание сильно различается в многочисленных теориях. Одни психологи считают креативность (способность генерировать новые и полезные идеи или новые способы и продукты творчества) и интеллект связанными, но независимыми факторами, другие включают высокий интеллект в структуру креативности или, напротив, креативность считают высшим уровнем интеллектуального развития.

Не менее актуальны проблемы изучения специфики проявлений и развития креативности детей с разными видами одаренности, соотношения общей и специальной креативности, особенности взаимосвязей и динамики компонентов креативности в разном возрасте [5].

Р. Стернберг и Д. Лаверт предлагают различать экспертов и творческих создателей. Эксперты имеют высокие уровни специальных знаний и опыта в определенной дисциплине и высокие уровни результатов в области своей деятельности без преобразования существующих взглядов или стандартов. Творческие создатели создают новое знание или формы искусства, значительно изменяют область своей деятельности, основывают новые парадигмы или реконструируют существующие. Дж. Плуккером высказывается мнение, что слишком глубокое погружение экспертов в уже существующие знания может приводить их к меньшей открытости внешним перспективам или альтернативным путям решения проблем, к функциональной фиксированности, что может негативно влиять на творчество [6].

Однако гибкое мышление, способность эффективно использовать информацию из разных областей могут усиливать творческую продуктивность [4]. Способность управлять творческим процессом в одной дисциплине может спо-

способствовать творчеству в другой дисциплине и делать творческие вклады в разные области деятельности. Таким образом, в современной научной литературе признаются разные аспекты креативности – творческие процессы и/или личностные диспозиции, которые являются общими для разных областей и начинаются в детстве, а также специфические аспекты для определенных областей деятельности. Однако вопросы методологии и методов выявления и развития креативности все еще требуют специальных исследований [5].

Анализ теорий творчества и творческих способностей (Л.С. Выготский, Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, В.А. Моляко, В.А. Петровский, Я.А. Пономарев, Дж. Гилфорд, М. Чиксентмихайи, С. Медник, Р. Стернберг, П. Торранс, К. Урбан) приводит к заключению, что, несмотря на разное понимание природы креативности, ее соотношений с интеллектом, факторов ее развития, большинство авторов признают сложность креативности, ее неразрывную связь с личностными особенностями и сильное влияние окружения на ее развитие.

Одаренность рассматривается как явление, присущее личности в целом, о чем свидетельствуют такие синтетические понятия, как «интеллектуальные эмоции», «мотивированный мозг», «эмоциональный интеллект», но на эмпирическом уровне изоляция этих направлений сохраняется. Происходит стремительное сближение когнитивного и личностного подходов в изучении одаренности, в связи с чем основными компонентами одаренности выступают доминирующая познавательная мотивация, исследовательская активность, способности к достижению оригинальных решений, прогнозированию и созданию идеальных эталонов [2].

Щебланова Е.И. выделяет следующие интегральные характеристики общей одаренности школьника:

- интеллект (формально-логические способности);
- креативность (способности к творческому, проблемному, дивергентному мышлению);
- мотивация развития, включающая исследовательскую (творческую, познавательную) активность и аспекты мотивации достижения, связанные с направленностью на успех;
- мотивацию адаптации, включающую аспекты мотивации достижения, связанные с боязнью неудачи и проявлениями тревожности;
- особенности саморегуляции и самосознания (в первую очередь самооценки).

Таким образом, психодиагностическая система охватывает три области исследования: интеллектуальные, мотивационно-личностные особенности и творческое мышление и включает информацию от нескольких источников [7]. Ими могут быть как сами обучающиеся, так и их родители педагоги, тренеры, воспитатели, наставники. Одной из методик, предполагающих экспертное оценивание общей детской одаренности взрослыми, является «Карта одаренности», созданная А.И. Савенковым на основе методики Д. Хаана и М. Каффа и позволяющая собрать информацию об особенностях поведения ребенка в рам-

ках проявления им выдающихся способностей. Используя данную методику, возможно определить, в каких именно сферах деятельности наблюдаются характерные для одаренного ребенка особенности мотивации и способности к дивергентному мышлению.

Многие задания, используемые для диагностики творческого мышления, являются в то же время и упражнениями для его развития. Примером таких упражнений могут стать задания из методики «Необычное использование» (И.С. Аверина, Е.И. Щепланова): «*Напишите по крайней мере 30 способов использования обычного кирпича, кроме строительства зданий*»; «*Назовите 5 изобретений, которые могли бы усовершенствовать мир, кроме тех, что уже изобретены*»; «*Придумайте несколько лучших способов сбора мусора для того, чтобы избежать шума существующей системы и неприглядности мусорных ведер и контейнеров у обочины*»; «*Напишите телеграмму из 30-ти строк друзьям, рассказывающую об одном дне в школе*» [1].

Для организации поиска и отбора одаренных детей в больших выборках может использоваться ступенчатая стратегия диагностики. Последовательная процедура принятия решения в этом случае позволяет снизить опасность ошибок двух типов. Первая заключается в том, что в одаренные зачисляется ребенок, который таковым не является, вторая – в том, что одаренность ребенка остается не выявленной. При этом, на первом этапе преднамеренно допускаются ошибки первого типа и минимизируется, хотя и не исключается, риск ошибок второго типа за счет использования более гибких, вариативных способов диагностики. На втором этапе, а иногда и на последующих, используются все более точные методы и методики, позволяющие уменьшить ошибки первого типа благодаря применению более жестких критериев отбора [1].

В диагностике одаренности к психологическому инструментарию применяются стандартные требования, принятые в психологической науке. Однако ни один из существующих тестов и при их правильном применении не способен охватить все проявления одаренности. Кроме того, для диагностики интеллекта одаренных детей не подходят тесты, используемые для стандартной выборки детей (имеющие так называемый «эффект потолка»). Поэтому для них разрабатываются специальные тесты, включающие задания повышенной сложности (Мюнхенские тесты когнитивных способностей – КФТ, усложненные матрицы Равена, МЭДИС) [3].

Осуществляя диагностику одаренности важно помнить о первоначальной цели исследований – не столько констатацию наличия личностных особенностей, позволяющих достигать выдающихся результатов в том или ином виде деятельности, сколько на основе их анализа создание оптимальных условий для реализации его творческого потенциала.

1. Аверина И.С., Щепланова Е.И. Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование»: пособие для школьных психологов. М.: Сборь, 1996. 60 с.
2. Бабаева Ю.Д. Современные тенденции в исследовании одаренности // Вестн. Моск. ун-та. 2008. Сер. 14. Психология. №2. С. 154-167.

3. Краткое руководство по работе с одаренными учащимися / под ред. Л.В. Поповой и В.И. Панова. Астана: Дарын, 2006. 72 с.
4. Чиксентмихайи М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений. М.: Карьера-Пресс, 2013. С. 150-152.
5. Щепланова Е.И. Взаимосвязь креативности и увлеченности естественными науками у старшеклассников // Психология творчества и одаренности: материалы всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. Д.Б. Богоявленская. М., 2018. С. 153-157.
6. Щепланова Е.И. Дискуссионные аспекты концепций одаренности в XXI веке // Психология одаренности и творчества / под ред. Л.И. Ларионовой, А.И. Савенкова. М.; СПб.: Нестор-История, 2017. С. 138-149.
7. Щепланова Е.И. Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. М., 2006. 311 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ КАК ОДНА ИЗ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

*Зиновьева Софья Владимировна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
студентка 733 группы*

Статья посвящена изучению проблемы взаимосвязи учебной мотивации и школьной тревожности у подростков в современных образовательных организациях.

Ключевые слова: *учебная мотивация, школьная тревожность, подростки, лицеи*

Проблема мотивации учебной деятельности подростков привлекает внимание как отечественных [1–4], так и зарубежных исследователей [5]. Отсутствие у подростков интереса к учебе, недостаточно сформированный уровень мотивации учебной деятельности и часто не оптимальный уровень тревожности приводят к нежеланию учиться, снижению успеваемости и образованности учащихся.

С целью повышения мотивации учения были организованы альтернативные формы обучения (лицеи и гимназии), прием и обучение в которых имеет свою специфику. Зачисление осуществляется на основе конкурсного отбора наиболее способных и мотивированных на учение ребят. Программа по основным предметам усложнена, осуществляется углубленное изучение профильных предметов, требуется высокий уровень знаний, ориентированность учащегося на долгосрочную образовательную перспективу. Повышенные требования со стороны учителей приводят к тому, что особенно на первых этапах обучения успеваемость лицеистов снижается, что приводит к напряжению их психоэмоциональной сферы. При низкой успеваемости лицеист вынужден вернуться в общеобразовательную школу. Все это повышает тревожность подростка. То есть, характер обучения и предъявляемые к учащемуся требования, являются

факторами тревоги для лицеистов, что может найти отражение на учебной мотивации.

Целью представленной работы является исследование взаимосвязи между школьной тревожностью и учебной мотивацией у подростков-лицеистов.

Исследование проводилось на базе физико-математического лицея (ГОУ РК «ФМЛИ»). Обследован 21 лицеист в возрасте $13 \pm 0,02$ лет: 10 девочек и 11 ребят, обучающихся первый год в лицее. В ходе исследования использовали методику Б.Н. Филлипса для изучения различных параметров школьной тревожности, методику Т. Элерса, направленную на изучение мотивов деятельности и методику А.А. Реана, позволяющую изучить соотношение мотивации успеха и избегания неудач. Полученные данные обработаны с использованием непараметрического корреляционного метода по Спирмену.

Анализ полученных данных показал, что лишь у 19 % подростков уровень тревожности является оптимальным; у 19 % – тревожность высокая, а у подавляющего большинства – низкая. То есть, показатели тревожности у большинства являются неблагоприятными. Значительный вклад в общий уровень тревожности вносят социальный стресс, боязнь проверки знаний и страх самовыражения. Внутренним фактором тревоги является низкая физиологическая сопротивляемость стрессу. Гендерный анализ тревожности показал, что девочки более тревожны, чем ребята. Наибольшее различие обнаружено по фактору: страх ситуации проверки знаний, что объясняется тем, что девочки более эмоциональны и ответственны, а потому оценка их деятельности является для них более значимой.

Исследование мотивации показало, что для большинства лицеистов характерен средний уровень показателя. Причем 43 % ребят мотивировано на успех, 15 % стремятся к успеху, а у 28 % мотивация не выражена. Для остальных характерна ориентация на избегание неудач. То есть, только 58 % лицеистов проявляют уверенность в своих способностях и в положительном результате при обучении в лицее. По-видимому, сам характер учебного процесса и требования, предъявляемые к лицеистам, ухудшают психоэмоциональное состояние обучающихся, снижая уверенность в своих силах. Также необходимо учитывать, что в первый год обучения в лицее связан со сложными адаптационными перестройками учащихся. Далее осуществлялся гендерный анализ показателей мотивации и были выявлены достоверные различия, которые представлены в табл. 1 и 2.

Таблица 1

Гендерный анализ соотношения мотивации успеха и избегания неудач
(методика А.А. Реана)

	Мальчики	Девочки	Достоверность различий
Мотивация успеха	13	18	$p < 0,01$
Мотивация избегания неудач	14	10	$p < 0,01$

Как видно из табл.1, обнаружены различия по показателям мотивации успеха ($p < 0,01$) и избегания неудач ($p < 0,01$). Девочки более мотивированы на успех и менее мотивированы на избегание неудач.

Таблица 2

Гендерный анализ мотивации успеха (методика Т. Элерса)

	Мальчики	Девочки	Достоверность различий
Мотивация успеха	9	21	$p < 0,05$

Как видно из табл.2 девочки более ориентированы на успех ($p < 0,05$). Эти значения у них практически в 2,5 раза выше, чем у ребят. Различия можно объяснить тем, что девочки более серьезно относятся к учебе, более усидчивы и дисциплинированы.

Исследование взаимосвязи между мотивацией и тревожностью показал, что лицеист, ориентированный на успех, имеет более низкие показатели тревожности. Корреляционный анализ подтвердил наличие обратно – пропорциональной связи между изучаемыми показателями ($\rho = -0,66214$; $p < 0,05$). Такое соотношение способствует более плодотворной учебной деятельности. Подростки, ориентированные на избегание неудач – более тревожны, у них хуже успеваемость и ниже мотив достижения.

Таким образом, полученные данные позволяют отметить, что для большинства лицеистов характерны неблагоприятные параметры тревожности, которые взаимосвязаны с мотивацией: чем выше тревожность, тем ниже мотивация. Этот факт необходимо учитывать при оказании психологической помощи лицеистам, как со стороны психолога, так и со стороны педагогов.

1. Ветошева В.И., Артемова О.Д. Особенности мотивации учебной деятельности у подростков, обучающихся в лицее и общеобразовательной школе // Педагогика и психология образования. 2018. № 3. С. 151-164.
2. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1990. 212 с.
3. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. 304 с.
4. Труфанова Т.А. Типологический подход к развитию учебной мотивации учащихся лицея: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. Тамбов, 2005. 25 с.
5. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.: Питер, М.: Смысл, 2003. 860 с.

ШКОЛЬНЫЕ КОНФЛИКТЫ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

*Бахина Октябрина Сергеевна
магистрант гр. 422-УОз ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»,
методист управления образования администрации
МО МР «Сыктывдинский»,
Майорова Татьяна Евгеньевна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»
Доцент, к.психол.н.*

Статья посвящена изучению причин возникновения конфликтов в школьной среде. Дан краткий обзор наиболее распространенных видов школьных конфликтов. Конфликты между учащимися рассматриваются как наиболее распространенные конфликты в образовательной среде.

Ключевые слова: конфликт, виды и причины школьных конфликтов, субъекты образовательного процесса, социализация учащихся

В настоящее время происходит процесс интенсивного развития общества, изменяется политика государства в области образования. Одной из важных тенденций современного образования является возрастание роли личностной парадигмы, выражающейся в создании условий для полноценного проявления личностных функций субъектов образовательного процесса.

При этом попытки преодолеть традиционные подходы в образовании в условиях его реформирования вызывают напряженность в сфере взаимоотношений, ведут к обострению конфликтной ситуации в образовательной организации [4, с. 3]. Можно сказать, что конфликт становится неотъемлемой частью образовательного процесса. Поэтому потребность в научном изучении причин, условий возникновения и способов регулирования конфликтами, субъектами которых являются участники образовательного процесса, становится совершенно очевидной.

Конфликт в литературе рассматривается как отношение между субъектами социального взаимодействия, характеризующееся их противостоянием на основе противоположно направленных мотивов или суждений [3, с. 81].

Столкновение мнений приводит к разногласиям, что, в свою очередь, может негативно сказаться на психологическом благополучии всех участников образовательного процесса, к которым принято относить учащихся, педагогический коллектив, родителей и администрацию.

Увеличение количества научных публикаций на тему школьных конфликтов (О.В. Аллахвердова, Г.М. Андреева, Ц.А. Шамликашвили, А.И. Шипилов и другие), подтверждает гипотезу повышения уровня конфликтности в современной образовательной среде. Ученые в своих трудах акцентируют внимание на увеличении конфликтных ситуаций в системе «ученик-ученик», «учитель-учитель», «ученик-учитель». Вместе с тем исследователи обращают внимание на недостаточную изученность целостного представления о причинах и особенностях данных видов конфликтов, о чем свидетельствует недостаточное количество методических рекомендаций по предупреждению и конструктивному разрешению межличностных конфликтов в школе [1; 2; 3; 7].

В зависимости от того, какие субъекты образования вступают в конфликтное взаимодействие, различают следующие виды конфликтов: ученик-ученик, ученик-учитель, ученик-родители, ученик-администратор, учитель-учитель, учитель-родители, учитель-администратор, родители-родители, родители-администратор, администратор-администратор [4, с. 33].

А.Я. Анцупов отмечает, что из всех видов конфликтов в школьных коллективах наиболее подробно изучены столкновения между учителем и учеником [4, с. 35]. По мнению М.М. Рыбаковой, специфика данного вида конфликтов зависит от: 1. Действий, связанных с успеваемостью ученика, выполнения им вне учебных заданий; 2. Поведения (поступков) учителя как реакция на нарушение учеником правил поведения в школе и вне ее; 3. Отношений, возникающих в сфере эмоционально-личностных отношений учащихся и учителей [6, с. 3].

Изучение проблемы возникновения конфликтов между учителями вызывает наибольшие затруднения. Особенности характера взаимоотношений между учителями зависят от: 1. Содержания и характера педагогической деятельности, 2. Гендерных особенностей коллектива современного образовательного учреждения, 3. Современного уклада жизни [4, с. 45].

К наиболее распространенным конфликтам в образовательной среде относят конфликты между учащимися, а именно между подростками [4, с. 34].

Специфика конфликтов между школьниками во многом определяется возрастной психологией. Возраст учеников оказывает значительное влияние, как на причины возникновения конфликтов, так и на особенности их развития и способы завершения. Как известно, общение со сверстниками является ведущей деятельностью в подростковом возрасте. Общаясь, подростки осваивают нормы социального поведения, морали, устанавливают отношения равенства и уважения друг к другу. Общение со сверстниками – это не только источник новых интересов, но и основа для возникновения конфликтных ситуаций [5, с. 50].

Процесс социализации учащихся является основополагающей причиной, определяющей своеобразие конфликтов между учениками. Именно социальный опыт отражается в общении и деятельности учащихся и является показателем его социализации. Процесс социализации – естественное проявление жизнедеятельности, формирующееся как естественно, так и целенаправленно под влиянием педагогического контроля. Межличностные конфликты также могут выступать проявлениями социализации школьников. Вступая в конфликты, подростки активно воспринимают моральные аспекты взаимоотношений с окружающими [4, с. 36].

Анализ А.И. Шипилова показал, что желание утвердить свою лидерскую позицию в классе – основная причина подростковых конфликтов. В среднем звене нередки случаи «разборок» как между двумя-тремя лидерами, так и между группами сверстников [3, с. 225].

Следующим фактором, определяющим вероятность возникновения конфликтных ситуаций среди учащихся подросткового возраста, называют материальное неравенство. Учащиеся из семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в стремлении утвердить свое положение среди сверстников, вступают в подростковые субкультуры, часто криминализированные, занимаются вымогательством, мелкими кражами, запугиванием. Известно, что в отличие от взрослых, дети чаще подвержены чувству стадности, склонны к немотивированной агрессии и издевательствам над сверстниками [3, с. 216].

Большую роль также играет и своеобразие учебно-воспитательного процесса, его реализация в определенной образовательной организации [4, с. 39].

Немаловажным фактором увеличения числа разногласий среди подростков является глобальная информатизация общества. Проводя значительное время в сети «Интернет», подростки часто подвергаются негативному воздействию различных сообществ. У детей развивается преступное поведение, возникает практика криминальных разборок. Нарушаются позитивные социальные отношения с семьей, учителями, сверстниками [7, с. 45].

Агрессивность, как индивидуально-психологическая особенность личности, так же является немаловажной причиной конфликтности подростков. Наличие детей с высоким уровнем агрессивности в классе увеличивает вероятность возникновения споров внутри него [4, с. 37].

Подводя итог вышесказанному, приведем общую классификацию причин возникновения школьных конфликтов, предложенную А.Я. Анцуповым [3, с. 51]: 1. Объективные причины возникновения конфликтов («лежащие на поверхности»); 2. Организационно-управленческие причины (связаны с созданием и функционированием некой организации, коллектива); 3. Социально-психологические (обусловлены непосредственным взаимодействием людей, фактором их включения в социальные группы); 4. Личностные причины (характеризуются индивидуально-психологическими особенностями его участников). Однако следует отметить, что данное разделение носит сугубо формальный характер, так как эти факторы зачастую неразделимы.

Выявление причин возникновения конфликтов позволяет определить в дальнейшем выбор методов, путей предотвращения конфликтов и конструктивного их решения. Без знания движущих сил развития конфликтов трудно эффективно влиять и регулировать ими.

Таким образом, на основании полученных теоретических данных, можно отметить значимость и необходимость исследования причин школьных конфликтов. Каузальный подход, в свою очередь, позволит определить специалистам наиболее адекватные и перспективные направления деятельности в области профилактики и коррекции школьных конфликтов в современных условиях.

1. Аллахвердова О.В. Школа посредничества (медиации) // Хрестоматия альтернативного разрешения споров: учебно-методические материалы и практические рекомендации. СПб.: АНО «Редакция журнала «Третейский суд», 2009. 528 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Изд-во Московского университета, 2003. 286 с.
3. Анцупов А.Я., Шипилов, А.И. Конфликтология. М.: Издательский дом Академия, 2016. 528 с.
4. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. М.: Гуманит. изд; центр ВЛАДОС, 2003. 208 с.
5. Реан А. А. Психология подростка: учебник / под ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-еврознак, 2003. 480 с.
6. Рыбакова М. М. Конфликты и взаимодействие в педагогическом процессе. М., 1991.
7. Шамликашвили Ц.А. Медиация в вопросах и ответах. М.: Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования, 2017. 95 с.

ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕЗРЯЧИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ПРОЦЕСС ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ

Сажина Светлана Дмитриевна

г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО

«СГУ им. Питирима Сорокина»

заведующий кафедрой общей и специальной педагогики

доцент, к.пед.н.

Данилова Екатерина Андреевна

г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО

«СГУ им. Питирима Сорокина»

ст. преподаватель

В статье представлены основные психофизиологические особенности незрячих детей младшего школьного возраста, а также рассмотрено их влияние на процесс восприятия информации.

Ключевые слова: инклюзивное образование, тифлопедагогика, тифлопсихология, острота зрения, поле зрения, сверхкомпенсация, сенсорный опыт

Младший школьник – это ребенок в возрасте от 6–7 до 9–11 лет, жизненная ситуация которого характеризуется сменой образа жизни, обусловленной началом обучения в школе. Важность данного периода в жизни каждого человека определяется, во-первых, сменой ведущего вида деятельности (с игровой на учебную), во-вторых, новой социальной ролью (ученика), в-третьих, изменением ценностей, интересов, уклада жизни, референтной группы и многого другого [4].

В связи с развитием инклюзивного образования в России, в общеобразовательных организациях появляется значительное количество обучающихся с нарушениями зрения, как слабовидящих, так и незрячих.

Можно выделить следующие характерные особенности в развитии незрячего ребенка.

Первая заключается в некотором общем отставании развития незрячего ребенка по сравнению с развитием нормально видящего. Это проявляется как в области физического, так и в области умственного развития. По мнению Литвака А.Г., у незрячих достаточно часто встречаются грубые нарушения интеллекта, нервно-психические отклонения, психофизический инфантилизм [3].

Несколько замедленное общее развитие незрячего ребенка обусловлено меньшим и бедным запасом образных представлений, недостаточной упражняемостью двигательной сферы, ограниченностью освоенного пространства, а самое главное – меньшей активностью при познании окружающего мира. Большинство раздражений от предметного мира для

незрячего – контактные. Это в значительной степени сужает сферу его действия, ограничивая поле деятельности, уменьшает количество воспринимаемой информации [5].

Также особенностями в физическом развитии незрячих детей являются: отставание по антропометрическим показателям (объем грудной клетки и емкости легких, длине и массе тела и др.); плоскостопие; нарушение осанки, искривление позвоночника. Слепота сказывается: на развитии двигательных способностей (выносливость и координация, чувство равновесия, сила и быстрота и др.), ориентированию в пространстве, восприятию некоторых характеристик предметов (свет, цвет и др.), оценке пространственных признаков (величина, расстояние, направление, форма и т.д.). Отсутствие за произносимыми словами какого-либо образа влияет на формирование понятий [4].

Необходимо отметить, что большое значение для развития психики имеет время наступления слепоты. Совершенно очевидно, что, чем позже нарушаются функции зрения, тем меньшим оказывается влияние аномального фактора на развитие и проявление различных сторон психики. Но вместе с тем изменяются, ограничиваются в связи с возрастным снижением пластичности и динамичности центральной нервной системы возможности компенсаторного приспособления [2].

Вторая особенность – темп развития незрячего ребенка – неравномерен в различные периоды его жизни. Незрячему приходится вырабатывать свои способы познания предметного мира, не свойственные зрячим. До того времени, пока у незрячего ребенка не выработаются способы компенсации слепоты, способы познания окружающих предметов на суженной основе, представления, получаемые им из внешнего мира, будут неполны, отрывочны и ребенок будет развиваться медленнее.

Конечно, по мнению Л.С. Выготского, слепота, создавая новый, особенный склад личности, вызывает к жизни новые силы, изменяет нормальные направления функций, творчески и органически пересоздает и формирует психику человека, что способствует выявлению новых способностей [1, с. 86]. Однако, при соприкосновении с внешней средой и информацией в любом случае возникает конфликт, вызванный несоответствием недостаточного органа или функции с их задачами [1, с. 90]. Поэтому перед педагогами, работающими с незрячими детьми, встает задача помочь своим воспитанникам овладеть способами обследования предметов, научиться слушать и оценивать те впечатления, которые они получают извне.

И.М. Сеченов говорил, что слепому рука заменяет глаз. Однако сам процесс осязательного восприятия, основанного на двигательно-тактильной чувствительности, в сформированном виде иной, чем процесс зрительного восприятия. Он отличается замедленностью, последовательностью качеств объектов, в отличие от simultанности зрительного восприятия. Это накладывает отпечаток на весь ход развития незрячего ребенка, замедляя темп познания окружающего, а тем самым, изменяя развитие незрячего ребенка [5]. Поэтому важно как позаботиться о развитии руки незрячего ребенка – начать упражнять руку ребенка в осязании, так и использовать эту особенность при передаче информа-

ции – при показе и объяснении новых предметов педагогу обращать внимание детей на последовательность знакомства с предметами, планомерность их обязательного обследования. Многие впечатления, получаемые незрячим ребенком, с помощью других органов чувств, хотя адекватно отражают свойства воспринимаемых предметов, но характер возникающих на основе представлений иной [5].

Третьей особенностью развития незрячего ребенка является диспропорциональность. Она проявляется в том, что психические процессы и качества личности, которые менее страдают от отсутствия зрения (речь, мышление и т. д.), развиваются быстрее, хотя и своеобразно, другие, которые напрямую связаны со зрением, медленнее (движения, овладение пространством). Диспропорциональность вызвана отсутствием приемов и способов компенсации, основанных на зрительной информации [5]. Этому способствует еще и то, что восприятие предметов окружающего мира, формирование целостного образа этого предмета и, как результат, сформированность представлений, находится в тесной взаимосвязи с мыслительными операциями анализа, синтеза, сравнения, обобщения. У детей со зрительной депривацией отмечается многоступенчатый характер формирования образа предмета при анализирующем восприятии.

Огромное значение при восприятии информации у незрячих детей имеет ее словесное описание: описание воспринимаемого объекта самим ребенком, что способствует совершенствованию связной речи, а также описание воспринимаемого объекта учителем, яркая, образная и эмоциональная речь которого будет способствовать наиболее полному и адекватному восприятию изучаемого предмета или явления.

В заключении целесообразно отметить, что всему педагогическому коллективу, работающему непосредственно с незрячим ребенком, необходимо учитывать весь спектр факторов, как особенностей его психического развития, так и особенностей физиологического состояния, которые влияют на восприятие информации, и, как следствие, на его успеваемость в школе.

При работе с незрячим обучающимся педагогу необходимо постоянно наблюдать за ним, стараться выявить его сильные и слабые стороны, а также понять, какие формы подачи учебной информации наиболее эффективны, какие методы лучше всего помогают незрячему обучающемуся усвоить материал.

Для совершенствования процесса восприятия информации детей с отсутствием зрения необходимо вести целенаправленную педагогическую работу, использовать приемы развития и совершенствования тактильного, слухового восприятия, образной речи, воссоздающего воображения, формированию и совершенствованию пространственных представлений.

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т.5. Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
2. Литвак А.Г. Практикум по тифлопсихологии: учебное пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / А.Г. Литвак, В.М. Сорокин, Т.П. Головина. М.: Просвещение, 1989. 110 с.

3. Литвак А.Г. Тифлопсихология. М.: Просвещение, 1985. 208с.
4. Лурия Р.П. Особенности психологического и физиологического развития слепых и слабовидящих младших школьников // Социологические науки. № 11. 30.01.2018. URL: <http://novaum.ru/public/p536> (дата обращения: 10.11.2018 г.).
5. Солнцева Л.И, Подколзина Е.Н. Воспитание и обучение слепого дошкольника. М., 2005.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОКАЗАНИЯ РАННЕЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОВЗ И ИХ СЕМЬЯМ НА БАЗЕ СЫКТЫВКАРСКОГО ДОМА РЕБЕНКА

Кравец Елена Борисовна
г. Сыктывкар, ГУ РК «Сыктывкарский
специализированный дом ребенка»
педагог-психолог
Оболдина Наталья Сергеевна
г. Сыктывкар, ГУ РК «Сыктывкарский
специализированный дом ребенка»
старший воспитатель

В статье представлен некоторый опыт оказания комплексной ранней помощи детям с ОВЗ и поддержки их семей в условиях ГУ РК «Сыктывкарский специализированный дом ребенка». Актуальность исследования обусловлена значимостью раннего возраста как сензитивного периода в развитии детей, отсутствие системы диагностик и комплекса методик для коррекционной работы с детьми раннего возраста.

***Ключевые слова:** ранняя помощь, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), поддержка родителей детей с ОВЗ*

Период раннего детства считается наиболее важным этапом в жизни человека. То, что происходит с ребенком в ранние годы, напрямую влияет на его психическое и физическое здоровье, на возможности обучения. Многочисленные исследования свидетельствуют о важности развития мозга ребенка на основе опыта первых лет жизни [1], [2], [3].

Ранняя помощь детям с отклонениями в развитии является одним из наиболее важных течений современной специальной педагогики и психологии. Период раннего детства представляет комплекс физиологических и психических особенностей, требующих создания специальных условий для жизни и воспитания детей этого возраста (Л.С Выготский, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон, Н.М. Аксарина).

В России происходит активное развитие системы ранней помощи. В нашем регионе так же открываются службы/подразделения/центры, разрабатывается нормативно–правовая и методическая база для обеспечения функционирования ранней помощи. Зачастую подобные службы работают как экспериментальные площадки, но их первый опыт представляет большую ценность для развития этого направления. Важно сейчас использовать практический опыт

для получения необходимых знаний о технологии предоставления ранней помощи. Появление новых форм организации коррекционно-педагогического процесса предоставляет широкие возможности внедрения новых педагогических технологий воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста в семье.

На базе сыктывкарского дома ребенка с октября 2017 года функционирует группа ранней помощи для детей с ОВЗ и поддержки их семей. В учреждении созданы все условия для эффективного процесса медико-психолого-педагогической абилитации детей различной нозологии. Используется накопленный психолого-педагогический опыт дома ребенка по развитию и воспитанию детей раннего возраста с патологиями развития.

Педагогами разработаны и применяются на практике адаптированные программы развития детей раннего возраста по всем областям развития согласно требованиям ФГОС ДО. Так, помимо регулярных занятий с логопедом-дефектологом и психологом, дети получают комплекс индивидуальных занятий по направлениям: развитие мелкой моторики рук, изотерапия, занятия в темной и светлой сенсорной комнате, специальные физкультурные занятия, музыкальные занятия, сказкотерапия, занятия по Монтессори – методике, комплексные занятия по развитию психических функций с применением «песочной терапии». Тем самым созданы условия для более эффективного развития детей с ОВЗ на раннем этапе онтогенеза. Комплексный подход позволяет ребенку более качественно подготовиться к переходу на следующую ступень дошкольного образования – поступлению в ДООУ. Все применяемые программы разработаны с учётом нозологии детей и применялись в практике дома ребенка более пяти лет. Динамика развития детей измерялась дефектологом, психологом и воспитателями трижды: в начале, в середине и в конце курса абилитации. В качестве общей диагностики развития детей была выбрана широко применяемая на практике «Диагностика нервно-психического развития» Г.В. Пантюхиной, К.Л. Печоры, Э.Л. Фрухт.

В связи с открытием группы ранней помощи было проведено исследование некоторых показателей развития детей в начале и в конце курса абилитации, а также подбор эффективных форм работы с семьями воспитанников.

Для исследования были выбраны 8 детей раннего возраста с различными дефектами развития. Выборка детей поводилась с учетом следующих параметров: различная нозология, период прохождения абилитации от 3 до 6 месяцев включительно, посещение не менее 15 занятий по каждому направлению коррекционного воздействия. При этом учитывалась специфика дефекта развития каждого ребенка (органическое поражение ЦНР, нарушения психики, нарушения слуха и зрения, ДЦП, синдром Дауна, орфанные заболевания, расстройства аутистического спектра).

Практически у всех 8 обследованных детей наблюдалась положительная динамика развития в конце курса абилитации. Были сформированы необходимые навыки самообслуживания в раннем возрасте, умение играть с другими детьми, замечены положительные результаты в развитии речи.

При анализе результатов исследования, мы столкнулись с проблемой выбора диагностических методик для измерения уровня развития детей с ОВЗ. Выбранная методика диагностики нервно–психического развития оказалась недостаточно показательной применительно к детям с ОВЗ, так как развитие таких детей проходит с отставанием от возрастных норм. Этот факт требует более детального изучения.

Помимо занятий с детьми, активно осуществлялась психологическая поддержка семей воспитанников группы. Были определены задачи для работы с родителями – стимулировать все развивающиеся функции ребенка в определенной системе. Программа такого взаимодействия разрабатывалась совместно с психологом, логопедом. Она включала в себя выполнение упражнений различных видов, режимные моменты, игры с детьми дома. По рекомендациям специалистов родители продолжали реабилитационные занятия в домашних условиях.

Качество оказания помощи семьям детей с ОВЗ оценивалось по анализу обратной связи от родителей, участвующих в процессе реабилитации детей. Психолог и логопед регулярно проводили индивидуальные и тематические групповые беседы с родителями, в которых обсуждались проблемные моменты помощи как детям, так и родителям особенных детей. У руководителей учреждения имеются благодарственные письма от родителей воспитанников группы ранней помощи, участвующих в исследовании. Практически все 8 семей отметили положительную динамику в развитии и воспитании своих детей, а также подчеркнули важность и необходимость такой помощи. Опыт тесной работы с родителями стал новым направлением для нашего учреждения.

Таким образом, ранняя помощь на базе Сыктывкарского дома ребенка представляет собой вариант системной коррекционной помощи детям раннего возраста с ОВЗ (в т. ч. РАС) и поддержки их семей и включает в себя некоторые методы и формы работы дома ребенка, зарекомендовавшие себя как эффективные применительно к данной категории детей.

Выводы и полученные данные могут быть интересным материалом для более детальных научных исследований по теме развития детей в раннем возрасте.

1. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста. М.: Медицина, 1977. 263с.
2. Нищева, Н.В. Речевая карта ребенка с общим недоразвитием речи (от 3 до 4 лет). М.: Детство-Пресс, 2014. 47с.
3. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одно из приоритетных направлений специальной (коррекционной) педагогики // Дефектология. 2002. № 3.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ СЕНСОРНОЙ КОМНАТЫ В АБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Булышева Екатерина Владимировна,
г. Сыктывкар, ГУ РК «Сыктывкарский
специализированный дом ребенка»,
воспитатель*

В данной статье представлена система абилитационной работы с детьми раннего возраста с ОВЗ в условиях полифункциональной среды сенсорной комнаты. Работа с детьми раннего возраста в сенсорной комнате включает коррекцию и развитие психомоторных, сенсорно-перцептивных, когнитивных функций, эмоционально-волевой сферы, общения, поведения.

***Ключевые слова:** коррекционно-абилитационная среда, дети с особыми образовательными потребностями, дети с ограниченными возможностями здоровья, интерактивная среда, полифункциональная среда*

Ранний возраст – это совершенно особый период становления всех органов и систем, и, как совершенно справедливо писал Л.С. Выготский: «ранний возраст сензитивен во всем» [1]. И если не созданы необходимые условия оптимального хода развития ребенка и не формируются необходимые функции сензитивного периода, это оказывает отрицательное влияние на дальнейшее развитие ребенка.

Дети с ОВЗ являются детьми «с особыми образовательными потребностями», для обучения которых необходимо создание специальных условий, специальной образовательной, коррекционно-абилитационной среды [2–5].

Сенсорная комната – это специально организованная многофункциональная среда, наполненная соответствующим оборудованием, в которой каждый получает необходимые ему в данный момент световые, звуковые, тактильные стимулы, оказывающие как успокаивающее, расслабляющее, так и тонизирующее, стимулирующее, восстанавливающее воздействие. Интерактивная среда сенсорной комнаты помогает преодолеть нервное и психическое напряжение.

Различают светлую и темную сенсорные комнаты. Их назначение разное.

Среда светлой сенсорной комнаты – это среда для взаимодействия ребенка с полифункциональным модульным оборудованием при дневном свете или при ярком (полном) освещении. В такой комнате в определенной логической последовательности представлены разные мягкие модули, шариковый бассейн, сенсорные (аудивизуальные и тактильные) стимуляторы. Это оборудование позволяет в привычном для ребенка пространстве выполнять разные предметно – практические и игровые действия, максимально реализовать потребность в движениях и игре в приспособленной, безопасной среде.

Темная сенсорная комната имеет другую направленность, ее главная цель – восстановить психоэмоциональное состояние ребенка. Также она способствует

активизации предметно-практической и игровой деятельности, стимулирует развитие и коррекцию базовых чувств: зрения, слуха, обоняния, осязания, создает условия для регулирования процессов возбуждения и торможения. Особенностью темной сенсорной комнаты являются «волшебные» и сказочные эффекты объемных предметов, света и звука, ощущений и ароматов. Напольной и настенное покрытие, пуфики и подушки оказывают приятное расслабляющее воздействие, обеспечивают возможность удобной позы.

Для осуществления реабилитационных мероприятий в полифункциональной среде сенсорной комнаты мной была разработана адаптированная программа «Волшебный мир познания».

Цель программы: целенаправленное и системное коррекционно-развивающее воздействие на сенсорно-перцептивную и эмоционально-волевыми сферы детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья с использованием ресурсов полифункциональной среды сенсорной комнаты.

Задачи программы:

1. Снимать эмоциональное и мышечное напряжение детей.
2. Создавать благоприятный психологический климат.
3. Развивать и корректировать сенсомоторные навыки, стимулировать сенсорную чувствительность и двигательную активность детей.
4. Развивать зрительные, слуховые и тактильные ощущения.
5. Развивать и корректировать познавательные процессы (восприятие, внимание, память, ассоциативность и гибкость мышления, словарный запас речи, воображение) и творческие способности.
6. Формировать представления об окружающем мире.
7. Развивать и корректировать умения выражать свои эмоции.
8. Оптимизировать уровень тревожности.

Программа включает в себя три основных раздела.

Раздел 1. Адаптационный этап. Цель: обеспечить благоприятную адаптацию ребенка к новым условиям жизнедеятельности, наладить доверительные отношения со взрослым.

Раздел 2. Коррекционно-развивающая работа. Цель: снятие психоэмоционального напряжения, агрессивного поведения, тревожности; обогащение сенсорного, когнитивного, личностного развития.

Раздел 3. Оценка эффективности коррекционных воздействий. Цель: изучить степень влияния на воспитанников коррекционных действий, способствующих появлению позитивных поведенческих реакций и переживаний, стабилизация позитивной самооценки.

Основные методы и приемы: игры и упражнения с сенсорным оборудованием; игротерапия; упражнения на дыхание; этюды-приветствия; релаксационные упражнения; наблюдение; музыкотерапия; Су-Джок терапия; кремотерапия; стопотерапия; подвижные игры.

Коррекционная помощь невозможна без проведения определенных диагностических мероприятий. Для оценки эффективности проделанной мной коррекционно-развивающей работы в полифункциональной среде сенсорной комнаты, выявлена сравнительная таблица за три года (2016–2018 г.).

Количество диагностируемых детей – 69 человек.

Таблица 1

Результаты диагностики нервно-психического развития детей за три года
(2016–2018 г.)

Группа развития	На начало поступления	Завершающий этап
I	0 %	4 %
II	0 %	8 %
III	8 %	14 %
IV	14 %	35 %
V	46 %	28 %
Ниже V	32 %	11 %

По итогам диагностики, мы видим положительную динамику развития детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

При рациональном использовании полифункциональной среды сенсорной комнаты, можно добиться значительной положительной динамики в психомоторном, речевом, в познавательном развитии детей с «особыми образовательными потребностями», путем направленной стимуляции сенсорных, моторных, эмоционально-волевых функций. Хочется отметить, что интерактивное оборудование сенсорной комнаты возбуждает интерес детей к исследовательской деятельности, стимулирует их двигательную активность, яркие и удивительные эффекты побуждают к речевой активности, вызывают яркие эмоции у детей.

1. Специальная, дошкольная педагогика: учебное пособие / Стребелева Е.А., Венгер А.Л., Екжанова Е.А. и др.; под ред. Стребелевой Е.А.. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 312 с.
2. Худенко Е.Д., Приходько О.Г., Дедюхина Г.В., Шаховская С.Н., Кириллова Е.В., Марунова Л.А. Инновационные технологии развития личности воспитанника дома ребенка // Сборник № 1. М., 2008. 175 с.
3. Худенко Е.Д., Шаховская С.Н., Приходько О.Г., Дедюхина Г.В., Любимова М.Н. Психолого-педагогическая реабилитация воспитанников Домов ребенка. М., 2009. 177 с.
4. Современные, технологии реабилитации в педиатрии. М.: Изд-во «ОДИ international», 2000. 556с.
5. Темная, сенсорная комната – мир здоровья: учебно-методическое пособие / под ред. В.Л. Жевнерова, Л.Б. Баряевой, Ю.С. Галлямовой. СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2013. 389 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКОТЕРАПИИ В РАСШИРЕНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОМА РЕБЕНКА

*Баранова Влада Олеговна
г. Сыктывкар, ГУ РК «Сыктывкарский
специализированный дом ребенка»*

В статье представлен опыт использования сказкотерапии в работе с детьми раннего возраста с ОВЗ.

Ключевые слова: сказкотерапия, эмоциональный опыт, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), депривация

Сказкотерапия – это современное и перспективное, динамично развивающееся, социально адаптированное направление, применяемое в воспитании, образовании, в тренинговом воздействии и как механизм психотерапии. Сказки, является для детей-дошкольников особой формой действительности – это реальность человеческих эмоций, чувств в особых сказочных условиях [2].

В своей работе к сказкам обращались такие известные психологи, как Э. Фром, Т. Зинкевич-Евстигнеева, М. Осорина и многие другие [1].

Возможности сказки велики, они позволяют проводить «сказочные занятия» с детьми различного речевого и интеллектуального уровня развития. Процесс ознакомления со сказкой создает реальные психологические условия для развития и коррекции его эмоциональной сферы. Именно поэтому для обогащения эмоционального опыта воспитанников дома ребенка была выбрана сказка.

Эмоциональный опыт можно обозначить, как содержательную характеристику эмоциональной сферы личности, которая включает в себя не только положительные и отрицательные эмоции, весь спектр оттеночных состояний и чувств. Обогащение эмоционального опыта детей раннего возраста с ОВЗ, воспитывающихся в условиях специализированного дома ребенка приобретает особую актуальность. Это обусловлено как спецификой учреждения, так и спецификой контингента.

В специализированном доме ребенка воспитываются дети первых трех лет жизни временно или навсегда оставшихся без попечения родителей, а также родительские дети, нуждающиеся в абилитации.

Состав детей, воспитывающихся в домах ребенка, отличается определенной спецификой, как по социальному статусу, так и по состоянию здоровья. Практически 100 % воспитанников дома ребенка – это дети с ОВЗ. При этом нозология характеризуется широчайшим спектром: соматическая, неврологическая и хромосомная патология, заболевания органов зрения и слуха, опорно-двигательного аппарата, поражение центральной нервной системы различного генеза и т.п.

Жизнь в сиротском учреждении оказывает глубокое и необратимое воздействие на психику ребёнка, формирует комплекс депривационной симптоматики на когнитивном, эмоциональном, социальном уровнях.

Согласно исследованиям Л.Н. Галигузовой, М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, Э.Л. Фрухт, наиболее серьезные последствия психической депривации связаны у детей-сирот с нарушениями эмоционального развития.

Эмоциональная депривация нарушает психическое развитие ребёнка, искажает его эмоциональную сферу. Вот характерные черты портрета эмоциональной сферы воспитанника детского дома: пониженный фон настроения, бедная гамма эмоций, однообразие и стереотипность эмоциональных проявлений, склонность к быстрой смене настроения, эмоциональная поверхностность, неадекватные формы эмоционального реагирования на одобрение и замечание, повышенная склонность к страхам, тревожности и беспокойству, основная направленность положительных эмоций – получение всё новых и новых удовольствий, непонимание эмоционального состояния другого человека, чрезмерная импульсивность, аффективная взрывчатость и т.д.

С 2009 года в Сыктывкарском специализированном доме ребенка для детей с органическим поражением центральной нервной системы и нарушением психики реализуется сказкотерапевтическое направление по программе «Мудрая сказка». Цель программы: обогащение эмоционально опыта детей раннего возраста с ОВЗ средствами сказки.

Программа рассчитана на детей в возрасте от 2 до 3 лет. Форма работы – индивидуальная и подгрупповая. Продолжительность занятия 10–15 минут, 3–4 раза в неделю.

Работа со сказкой строится поэтапно:

1-й этап – знакомство со сказкой, с главным героем, с персонажами сказки

2-й этап – рассказывание сказки с акцентом на эмоциональное состояние

3-й этап – развитие психических процессов

4-й этап – творческая работа по мотивам сказки

Опыт показывает, что данная последовательность знакомства со сказкой наиболее эффективна в работе с детьми раннего возраста с ОВЗ.

Оценить результативность сказкотерапевтического воздействия позволяет педагогический мониторинг, который осуществлялся по авторской диагностике, составленной на основе «Диагностики индивидуально-психологических особенностей детей», «Педагогического мониторинга в новом контексте образовательной деятельности» Ю.А. Афонькиной. С этой целью условно была сформирована целевая группа из пяти детей с 2 до 3-х лет с ОВЗ, оставшихся без попечения родителей. Дети прошли полный курс занятий по программе «Мудрая сказка».

Оценивались следующие показатели: контактность, внимание, фон настроения, реакция на поощрение и порицание; интерес к сюжету сказки, восприятие сказки в инсценированном варианте; соответствие (адекватность) реакции логике текста, эмоциональный характер реакций; сопереживание персонажам сказки; дифференциация графического изображения эмоций (радость, грусть, страх, гнев); конструирование и достраивание эмоциональных образов; владение средствами невербальной выразительности, имитационными навыками; владение приемами снятия напряжения, негативных эмоциональных состояний; активность, заинтересованность в сотрудничестве с взрослым.

До начала сказкотерапевтического курса у всех пяти детей фиксировался низший уровень по всем показателям. Контакт с детьми устанавливался с трудом. Двое детей проявляли протестную реакцию: отворачивались, отмахивались, плевались. Трое детей уходили от контакта, проявляли крайнюю пассивность, безразличие. Фон настроения детей был неустойчивый чаще безразличный. Заинтересованность в сотрудничестве с взрослым дети не проявляли, контакт не инициировали, оставались равнодушными, нередко проявляли негативные эмоции. Реакция на поощрение и порицание отмечалась слабая, чаще отсутствовала.

У всех детей фиксировался слабый интерес к сказке. При восприятии сказки большинство реакций детей логике текста не соответствовали. Дети персонажам сказки не сопереживали, не дифференцировали графическое изображение эмоций, не владели приемами снятия напряжения, мышечных зажимов, негативных эмоциональных состояний.

В ходе контрольной диагностики после курса сказкотерапевтических занятий у двух из пяти детей был выявлен высокий уровень, у трех – средний уровень результатов по диагностируемым параметрам.

Со всеми детьми контакт стал устанавливаться легко, внимание стало более устойчивым. Фон настроения детей так же изменился, он стал более ровным, устойчивым, реакция на поощрение и порицание более адекватной с корректировкой деятельности.

У двоих детей из группы стал отмечаться яркий, устойчивый интерес к сказке. У троих детей интерес к сказке возрос, но для его сохранения нужна поддержка взрослого. При восприятии сказки у двоих детей реакции стали совпадать с логикой текста, эмоциональность соответствовать отображаемым действиям. У троих детей при восприятии сказки некоторые реакции по-прежнему не соответствуют логике текста. Эмоциональность выражена, но не передает характер отображаемых действий. В конце курса сказкотерапии все дети стали сопереживать персонажам сказки.

У всех детей вырос уровень дифференциации графического изображения эмоций. У двух из пяти детей стали отмечаться убедительные успехи в конструировании и достраивании эмоциональных образов.

После курса дети успешно овладели некоторыми приемами снятия напряжения, мышечных зажимов, негативных эмоциональных состояний.

Таким образом, эмпирический опыт показал эффективность сказкотерапии для обогащения эмоционального опыта детей раннего возраста с ОВЗ в условиях дома ребенка. Несмотря на различие нозологии, результаты свидетельствуют о положительной динамике по диагностируемым критериям у детей целевой группы.

Ценность сказкотерапевтических занятий состоит в том, что у детей формируются эмоциональная восприимчивость, они начинают глубже понимать себя и других. Расширяются эмоциональные представления и эмоционально – поведенческие реакции детей, тем самым укрепляется социальный иммунитет.

1. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Формы и методы работы со сказками. СПб.: Речь, 2008. 240 с.
2. Коррекционно-развивающие занятия с детьми раннего возраста / Шаховская С.Н., Худенко Е.Д., Кудрявцева И.И.; Научно-методический центр «Развитие и коррекция».

КЛИНИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ И КОРРЕКЦИИ

*Станкевич Мария Сергеевна,
Центр нейропсихологии и
дефектологии «Дирижабль» г. Сыктывкар,
научный руководитель,
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»,
магистрант 422-УОз группы*

В статье обозначена роль клинического подхода в психолого-педагогической диагностике и коррекции.

***Ключевые слова:** психолого-педагогическая диагностика, психическое развитие ребенка, психолого-педагогическая коррекция, психическое расстройство*

В современной специальной и общей психологии и педагогике выделяется необходимость осуществления систематического контроля за ходом психического развития детей, так как в период раннего и дошкольного детства происходит активное формирование личности ребенка, которое непосредственно зависит от его социальных условий. Знания особенностей развития психического, моторного и физиологического развития ребенка создают базу знаний для оценки отклонений от нормального, определяют возможность построения и внедрения психолого-педагогического воздействия на базе семьи и образовательных организаций [3].

Психолого-педагогическая коррекция – это форма совместной профессиональной деятельности педагога, психолога и родителей, основанная на системе психологических воздействий с целью исправления нарушений психического развития ребенка с опорой на знание возрастной, социокультурной и индивидуальной норм развития. Коррекционная работа также направлена на создание условий для полноценного психического развития каждого ребенка в образовательном учреждении и семье.

При постановке коррекционных целей педагог, психолог руководствуется знаниями закономерностей психического развития ребенка как активного процесса, реализуемого в сотрудничестве с взрослым, представление о структуре и динамике возраста, деятельностной теорией в формировании возрастных новообразований, психологической информацией о социокультурной ситуации развития конкретного ребенка. [2]

Современные методы продуктивного наблюдения, обследования с использованием вариантов диагностического обучения позволяют заподозрить и

выявить нарушения у детей уже в раннем дошкольном возрасте. Важную роль на данном этапе играет работа с семьей, так как зачастую ребенок незаметно со стороны родителей оказывается в условиях, неблагоприятных для его психофизиологического развития. Данные дифференциально-диагностические методики имеют личностно ориентированную направленность и предполагают проведение социально-психологического анализа условий жизни и развития ребенка. Это, в свою очередь, дает возможность своевременно включить его в коррекционное обучение, направленное на предупреждение вторичных отклонений. Подключаются разные варианты психологической помощи семье.

При обследовании проблемных детей необходимо выявить структуру и степень первичных нарушений, а также вторичные отклонения в развитии. Иерархию нарушений в зависимости от времени их возникновения следует четко простроить в ходе диагностического обследования, так как данные заключения будут использоваться в ходе построения рабочей программы. Ни в коем случае не рекомендуется строить коррекционную работу с первично нарушенного «звена», так как система компенсации детского организма уже однажды не справилась с возникшими трудностями, и это спровоцировало возникновение вторичных нарушений. Специалисты должны учитывать, что при различных первичных нарушениях вторичные отклонения имеют сходный характер. Вместе с тем различные виды нарушений влияют на развитие ребенка, определяя его специфические особенности.

Практика показывает, что диагностическое изучение детей с незначительными нарушениями нервной деятельности необходимо проводить как можно раньше, поскольку отклонения в этот период детства сначала проявляются на поведенческом уровне, а только потом – в учебной деятельности. Вследствие этого легкие мозговые дисфункции проявляются главным образом в школьном возрасте, когда клиническая картина становится выраженной, а психологические проблемы приобретают глубокий и генерализованный характер [3].

Все психоневрологические расстройства имеют определенную этиологию (причину), патогенез (механизм действия) и клинические проявления, состоящие из симптомов и синдромов. Понимая все составляющие, перечисленные ранее, каждого нарушения – психологического, речевого, когнитивного и т.д. – специалисты могут осуществлять комплексный клинический подход в психолого-педагогической диагностике и коррекции. Одна и та же диагностическая проба может быть интерпретирована по-разному в зависимости от возраста, социального статуса, психологического климата в семье, соматического состояния организма, иерархии нарушений высших психических функций. А также, учитывая столь широкий спектр сторонних факторов, специалисты не смогут одинаково применить одну и ту же методику для детей с, казалось бы, одинаковыми нарушениями развития.

Из выше сказанного можно сделать вывод, что знаний только педагогики и психологии недостаточно для осуществления комплексного психолого-педагогического подхода в диагностике и коррекции, необходимо учитывать клинические факторы:

1. Функциональную и анатомическую зрелость нервной системы

2. Иерархию развития и взаимодействия подкорково-корковых структур головного мозга в развитии высших психических функций, в том числе и речи.

3. Особенности развития психики ребенка при некоторых клинических проявлениях.

4. Знание основных дизэмбриологических стигмов.

5. Важность и значение некоторых клинических исследований.

6. Необходимость в консультации смежных специалистов из медицинской и психолого-педагогической среды.

Новым стимулом клинического изучения явлений дизонтогенеза явились успехи в области фармакологии, способствовавшие значительному уменьшению тяжести психических расстройств и способствующие дополнительной возможности в реабилитации таких детей. Снятие остроты психопатологических симптомов привело к увеличению числа детей, способных к обучению, и содействовало большей концентрации внимания на нарушениях процесса развития. Поэтому вместе с задачей расширения психофармакологической помощи больным детям все более актуальной и перспективной становилась проблема психолого-педагогической реабилитации и коррекции. Понимая основы влияния некоторой психофармакологической помощи детям в ней нуждающимся, специалисты могут оценить значимость и степень коррекционного воздействия, либо наоборот ее бесполезность. Специалист должен четко понимать, что определенной категории детей без фармакологического вмешательства психолого-педагогическое вмешательство может спровоцировать ухудшение клинической картины [1].

Итак, можно сделать вывод о том, насколько важно развитие клинического «понимания» статуса ребенка, иерархии возникновения нарушений, базу или первопричину этого события. В настоящее время нельзя оставаться в узконаправленном течении психологии и педагогики, необходимо иметь базу повышения квалификации или профильной переподготовки в смежных областях, осуществлять клинический подход в психолого-педагогической диагностике и коррекции, либо иметь возможность работы с супервизором, компетентным в вопросах, обсуждаемых в данной статье.

1. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 144 с.

2. Психолого-педагогическая коррекция: теоретико-методологический аспект: учеб. пособие для студ. психол. спец. / Е.М. Скотарева. Саратов: Изд. центр «Наука», 2007. 72 с.

3. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие: с прил. Альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / под ред. Е.А. Стребелевой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 2004. 164 с.

ПРОБЛЕМЫ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Масальцева Евлалия Николаевна,
с. Вильгорт Сыктывдинского района,
ГПОУ «КРАПТ»,
преподаватель, председатель ПЦК
Кипрушева Христина Александровна
с. Вильгорт Сыктывдинского района,
ГПОУ «КРАПТ»,
педагог-психолог*

В статье представлен опыт работы и выявленные проблемы в ходе сопровождения детей с ОВЗ в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды, инклюзивное образование, индивидуальный подход

В нашей работе мы часто в последнее время, сталкиваемся с такими категориями детей, как дети-инвалиды, и дети с ограниченными возможностями здоровья. Для получения качественного образования и нейтрализации социального неравенства, дети с ОВЗ включаются в инклюзивный тип образования, то есть обучаются в общеобразовательных (массовых образовательных учреждениях) [1–3].

Идея совместного обучения сама по себе хорошая, но поскольку делаются только первые шаги в сторону внедрения такого образования, появляется немало трудностей. Основные проблемы в работе с категорией детей с ОВЗ в нашем учебном заведении заключаются в преодолении препятствий социального свойства; в особенностях организации учебного процесса.

1. Социальные проблемы. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья, приходит в массовую образовательную организацию не только за получением образования, но и попыткой найти себя среди окружающего общества, научиться общению со своими ровесниками, найти увлечение, научиться выходить из различных конфликтных ситуаций. Но сталкивается часто с проблемами, главной из которых, на наш взгляд, является проблема отношения детей к «особому» однокласснику.

Ребенок с ограниченными возможностями здоровья, не имеющий задержку умственного развития, без труда осваивает программу среднего профессионального образования. На первый план у него выходит проблема общения с одноклассниками. Если позиция взрослых по вопросу корректного отношения к такому ребенку совпадает, то одноклассники становятся защитниками и покровителями, толерантными и благожелательными союзниками ребенка. Совместное обучение полезно не только самому ребенку с ОВЗ, но и здоровым детям, взрослым. Чувствуя поддержку со стороны взрослых и сверстников, ребенок с ОВЗ успешнее овладевает программой СПО, повышается его самооценка, он стойко и спокойно преодолевает все трудности, социально адаптируется и ста-

новится компетентным. Находясь в обществе обычных здоровых сверстников, он учится всему.

2. Проблемы в организации образования. Современное образовательное учреждение в состоянии помочь «особому» учащемуся достичь того уровня, который в дальнейшем даст ему возможность легко адаптироваться в жизни, продолжить образование, найти призвание в жизни. При организации обучения ребенка с ОВЗ на первое место выходят следующие проблемы.

А) Затруднения педагогов при работе с детьми с ОВЗ. Педагоги начинают проходить переподготовку. Не многие педагоги готовы одновременно обучать две категории детей. Ведь это не только дополнительная подготовка к уроку, написание дополнительного поурочного плана и разработка наглядных пособий, но и умение правильно и результативно донести до него учебный материал. Также, педагоги часто затрудняются в выборе нужного отношения к такому ребенку («лучше такого ребенка не трогать»/ «они такие же, как и обычные дети, пусть работают наравне») то есть переходы из крайности в крайность.

Б) Для детей с ограниченными возможностями здоровья должно быть предусмотрено индивидуальное обучение, включающее:

- разработку индивидуальной программы обучения. Ее создание часто затруднено из-за большого количества вариантов проявления проблем со здоровьем. Если несколько «особых» учащихся, то должна программа для каждого из них индивидуально.

- для отдельной категории обучающихся должно быть подготовлено оснащение дополнительными демонстрационными, наглядными пособиями, помогающими ребенку усваивать программу. Чтобы помочь «особому» ребенку адаптироваться среди сверстников, педагоги должны вовлекать его в общие виды деятельности, в коллективную и групповую формы обучения, использовать игры, совместные исследования, лабораторные и проекты.

В нашем образовательном учреждении обучаются дети с соматическими нарушениями, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с нарушениями интеллекта. Социализация и включение таких детей в образовательную деятельность происходит постепенно. Активно применяется индивидуальный подход к данной категории студентов. Мы взяли троих студентов с ограниченными возможностями здоровья, чтобы показать на их примере, проблемы в работе с такими детьми, и наш небольшой опыт.

Ребенок 1 (со сложными нарушениями, 2 более дефектами): т.к. ребенок активен в жизненной позиции, педагоги совместно с классным руководителем вовлекают ребенка в общественную деятельность в техникуме – участие в концертах, студенческом совете, добровольческом движении «Добродей» и т.д. Т.к. у ребенка наблюдается сохранность интеллектуальных функций – к нему применяются стандартные методики обучения. А также, применяются здоровьесберегающие технологии, т.к. дети данной категории не могут длительное время выполнять однообразную работу, с ними используются частые смены деятельности, мы можем дать ребенку время на отдых, либо дополнительное время на выполнение задания.

Ребенок 2 (с нарушением зрения): при данном виде нозологии проявляются следующие особенности: быстрое забывание, ограниченный объем памяти, преобладание произвольного переключения внимания на второстепенные объекты, рассеянность, утомляемость и т.д. В этом случае, к ребенку также применяется индивидуальный подход во время занятий – смена видов деятельности, перемещение в пространстве (пересаживать за разные парты), дополнительные карточки с информацией с доски, для удобства в работе ребенка. А также, при выполнении лабораторных работ, ребенка соединяют в паре с доброжелательными одноклассниками, которые могут помочь.

Ребенок 3 (с нарушением интеллекта): сложность во взаимодействии конкретно с данным ребенком проявляется в том, что ребенок не со всеми ведет коммуникативную деятельность (с кем-то разговаривает, отвечает на вопросы, с кем-то нет). А также, присутствует безынициативность, неумение самостоятельно действовать, слабость собственных намерений, сниженная самооценка. Индивидуальный подход применяется к ребенку очень активно. Например, для повышения самооценки, предлагаем прочитать параграф, составить план ответа (устно или письменно), сделать рисунки, подписать к какому явлению это относится. Или сделать задание по образцу. Подготовив несложный ответ – ребенок получает хорошую оценку, похвалу. Все задания стараемся подобрать с целью повышения самооценки, чтобы ребенок поверил в себя. Также он вовлекается в социальную жизнь – участие в добровольческом движении, занятия и тренинги в группе, в студенческом общежитии.

В заключение, хотелось бы констатировать, что большая часть успеха в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья зависит от нас как от педагогов, также как и с детьми не имеющих диагноза. Так как каждый урок, по-нашему, это своеобразная коррекция и развитие ребенка, его способностей.

Представим вашему вниманию одну притчу.

«Один старец призвал однажды своих учеников и показал им лист чистой бумаги, в середине которого стояла черная точка.

- Что вы здесь видите? – спросил старец.

- Точку. – ответил один.

- Черную точку. – подтвердил другой.

- Жирную черную точку, – уточнил третий.

И тогда их любимый учитель сел в угол и заплакал.

- Скажи нам, о чем ты так горько плачешь? – удивились ученики.

- Я плачу о том, что все мои ученики увидели только маленькую черную точку, и никто из них не заметил чистого белого листа...»

Как часто мы судим о человеке только по его маленьким недостаткам, не замечая и забывая о тех огромных достоинствах, которыми он обладает. Нам необходимо научиться, прежде всего, видеть свет в каждом человеке, и как можно меньше обращать внимание на теневую сторону.

1. Алехина С.А. Золотое сечение: психологическая канва инклюзии // 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.htm> (дата обращения: 12.11.18).
3. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Коррекционная педагогика. 2010. № 4. С. 8-16.

ИНКЛЮЗИЯ – СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ВОПРОСУ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

*Самойленко Галина Сергеевна,
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»,
магистрант 412-ИОз группы
Шабалина Светлана Анатольевна,
г. Инта, МБОУ «Гимназия № 2»
к.пед.н., учитель-логопед*

В статье представлен взгляд на демократические преобразования в нашей стране, которые привели к развитию толерантности к детям с ограниченными возможностями здоровья, пониманию необходимости их включения в общество и общественную жизнь (социализация), что приводит к их личностному развитию, удовлетворяет потребность в общении и, в итоге, может принести пользу обществу.

***Ключевые слова:** инклюзия, социализация, ограниченные возможности здоровья, индивидуальная образовательная программа*

Распространение в России инклюзии для детей с ограниченными возможностями психического и/или физического здоровья (далее – ОВЗ) в образовательных организациях является не только отражением времени, но и представляет собой еще один шаг к обеспечению полноценной реализации прав детей на получение доступного образования. «Инклюзивная практика реализует обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования, и создания необходимых условий для достижения адаптации образования всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, культуры, их психических и физических возможностей» [3, с. 3]. По мнению С.В. Алехиной, «инклюзия в образовании – это ступень инклюзии в обществе, одна из гуманитарных идей его развития. Развитие инклюзивного образования – не создание новой системы, а качественное и планомерное изменение системы образования в целом» [2, с. 6].

На сегодняшний день инклюзия является социальной концепцией, которая предполагает однозначность понимания цели – гуманизация общественных отношений и принятие права лиц с ОВЗ на качественное совместное с нормотипичными детьми образование, взаимодействие, общение, позволяющее им функционировать в качестве полноправного члена общества. Таким образом, инклюзию можно рассматривать как эффективный способ социализации детей с ОВЗ.

Исходя из изложенного, необходимо остановиться на понимании дефиниций «ребенок с ОВЗ», «социализация» «инклюзия».

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» ребенок с ОВЗ – «это ребенок, имеющий недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [5].

Педагогический словарь дает следующую трактовку понятию «социализация»: «социализация – процесс усвоения и активного воспроизведения человеком социального опыта, овладения навыками практической деятельности, преобразования реально существующих отношений в качестве личности» [1]. Социализация осуществляется под воздействием двух целенаправленных процессов: воспитание и обучение, которые осуществляются в образовательных организациях и под влиянием стихийных факторов (семья, средства массовой информации и т.п.).

Новый универсальный словарь Вебстера определяет инклюзию как «процесс, при котором что-либо включается, то есть вовлекается, охватывается, или входит в состав, как часть целого». Совет по делам особенных детей (1993) определяет инклюзию как «...ценность, которая обеспечивает право всех детей вне зависимости от их способностей принимать активное участие в жизни общества в существующих в данный момент условиях» [2, с. 6-7].

Как видно из представленных определений в них нет ни слова о детях с ограниченными возможностями здоровья, какой-либо особой методике или новой форме их образования. Согласно данному тезису, инклюзивное образование – новая форма образования со своей философией, образование возможностей и свободного выбора участников образовательных отношений (учитель – учащийся – родитель (законный представитель)).

Инклюзивное обучение не является обязательным для детей с ОВЗ, но обучение в условиях образовательной инклюзии позволяет ребенку с ОВЗ максимально сохранить свое привычное социальное окружение. Посещая ближайшую общеобразовательную школу, «особый» ребенок может не разлучаться с родными, как это бывает, когда ребенок учится в специальной (коррекционной) школе-интернате. В свою очередь, родители (законные представители) получают возможность воспитывать своего ребенка в соответствии с собственными жизненными установками. При этом процесс социализации проходит в комфортных для ребенка условиях, что улучшает адаптацию ребенка в реальной жизни. В свою очередь, успешная социализация благотворно сказывается на формировании личности детей с ОВЗ.

Объединение в едином социальном и образовательном пространстве обычных детей и детей с ОВЗ «позволяет решить ряд общепедагогических, социальных и гуманистических задач. Научная и педагогическая практика убедительно показали, что ребенок с особыми образовательными потребностями, с младенчества попадая в сообщество здоровых сверстников, продвигается вместе с ними и достигает более высокого уровня социализации» [5, с. 18–19]. По-

ложительные возможности инклюзивного образования необходимо использовать для всех категорий учащихся с целью:

- формирования у всех детей убежденности в ценности образования для достижения жизненного успеха;
- формирования толерантного отношения к людям в чем-то отличающихся от большинства;
- формирования умения сопереживать, готовности помочь тому, кто рядом, кто в этом нуждается;
- формирования лучших человеческих качеств в конкретной повседневной практической деятельности.

Инклюзия предполагает полное включение детей с ОВЗ во все аспекты школьной жизни, в которых участвуют все остальные дети, что потребует реальной адаптации школьного пространства к тому, чтобы удовлетворить потребности всех детей без исключения, воспитать понимание ценности и уважения к различиям людей. Инклюзия требует оказания детям с ОВЗ специальной помощи и поддержки в урочной и внеурочной деятельности (что периодически бывает необходимым для всех учеников в классе). Успешность обучения при инклюзии достигается за счет персонификации и проходит по индивидуальным образовательным программам (ИОП).

Таким образом, получение образования детьми с ОВЗ является важным условием их гарантированной социализации, участия в жизни общества, продуктивной самореализации в разнообразных видах профессиональной и социальной деятельности. Исходя из этого, обеспечение реализации права детей с ОВЗ на получение образования является важным направлением государственной политики не только в области образования, но и в области демографии и социально-экономической политики Российской Федерации.

1. Академик. Педагогический словарь URL: <https://pedagogical.academic.ru/742/%D0%A1%D0%9E%D0%A6%D0%98%D0%90%D0%9B%D0%98%D0%97%D0%90%D0%A6%D0%98%D0%AF> (дата обращения: 25.11.2018).
2. Алехина С.В. Современный этап развития инклюзивного образования в Москве // Инклюзивное образование. Вып. 1. М.: Центр «Школьная книга», 2010. 272 с.
3. Гусева Т.Н. Инклюзивное образование как путь развития и гуманизации общества // Инклюзивное образование. Вып. 1. М.: Центр «Школьная книга», 2010. 272 с.
4. Семаго Н.Я. Опыт системного развития инклюзивного образования в Центральном округе // Инклюзивное образование. Вып. 1. М.: Центр «Школьная книга», 2010. 272 с.
5. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.11.2018).

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССОВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Некрасова Яна Игоревна
г. Сыктывкар, ГБУ РК
«Кочпонский ПНИ»,
специалист по социальной работе*

В статье раскрываются когнитивные характеристики, которые препятствуют процессу освоения языка и речи, а также особенности развития и формирования устной и жестовой речи детей с синдромом Дауна во внеучебной деятельности.

Ключевые слова: *общение, речь, язык, слово, жесты, дети с синдромом Дауна, внеучебная деятельность*

Анализ научной литературы показывает, что ученые не в полной мере раскрывают значение развития коммуникативных навыков у детей с синдромом Дауна. Выявление уровня развития процессов общения у детей с синдромом Дауна и целенаправленное развитие коммуникативных навыков повысит эффективность вхождения детей с синдромом Дауна в окружающий социум. Именно этой проблеме посвящена данная статья.

По информации Федерального реестра инвалидов в Республике Коми на 01.08.2018 год численность детей-инвалидов составляет 3353 человек [3]. За 2016 год в Республике Коми первично с целью определения категории «ребенок-инвалид» в Бюро медико-социальной экспертизы было направлено 486 человек, впервые признано инвалидами 356 детей, из них 18,2 % имеют патологию по причине врожденных аномалий (пороков развития), деформаций и хромосомных нарушений [2].

Синдром Дауна – одно из самых распространенных генетических нарушений. Большинство детей с синдромом Дауна могут научиться ходить, разговаривать, читать, писать, в общем, делать большую часть того, что умеют делать другие дети, нужно лишь обеспечивать им адекватную среду жизни и соответствующие учебные программы.

Когнитивное развитие детей с синдромом Дауна сильно различается в разных случаях. В большинстве случаев у детей с синдромом Дауна возникают проблемы с речью и соответственно с общением. Между пониманием слова и его воспроизведением существует определенная задержка. Мелкая моторика задерживается в развитии и значительно отстаёт от других двигательных качеств. Часто скорость развития навыков речи и общения задерживается и помогает выявить проблемы со слухом. Изучение речевых функций у детей с синдромом Дауна показывает, что устная речь страдает гораздо сильнее, у некоторых детей она часто остается на уровне простых восклицаний и отдельных слов, не переходя к фразовой речи.

Особое место во внеучебной работе с детьми с синдромом Дауна должно быть отведено развитию речи. Следует как можно больше разговаривать, поощряя любую попытку обращения ребенка к педагогу. При этом речь педагога

должна быть простой и понятной, эмоционально выразительной. Нужно постоянно расширять впечатления детей об окружающей жизни и на этой основе развивать речь.

При организации внеучебной деятельности необходимо выбирать книги о том, что интересно ребенку, с яркими иллюстрациями. Также полезно вовлекать ребенка в процесс чтения, просить его повторить или подсказать знакомые ему слова, показать героя на картинке, имитировать какие-то действия, описываемые в книге. В качестве коррекционной работы педагог может создать персональный альбом о ребенке, используя его фотографии в разные моменты, за разными делами. Можно выдумывать истории, используя фотографии, или заранее придумать сказку и сделать постановочные кадры с участием ребенка или его игрушек.

Одним из наиболее эффективных методов работы по развитию процессов общения у детей с синдромом Дауна является «Методика развития речи и обучения чтению Романы Августовой» – это единственная в своем роде методика развития речи детей с синдромом Дауна. Дети, занимающиеся по методике Р. Августовой, не только хорошо овладевают устной речью, но и с увлечением учатся читать. В процессе внеучебных занятий у ребенка с синдромом Дауна обнаруживаются восприимчивость, интерес к урокам, прекрасная память, формируется привычка к труду, любознательность, усидчивость, потребность познания, отличающие мыслящее существо [1].

Таким образом, несмотря на врожденное желание общаться, дети с синдромом Дауна зачастую обладают определенными когнитивными характеристиками, которые затрудняют для них процесс освоения языка и речи. При правильной и непрерывной работе по развитию процессов общения детей с синдромом Дауна это способствует их социализации и интеграции в среду нормально развивающихся сверстников в более позднем возрасте. Что является актуальным в свете развития инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

1. Августова, Р.Т. В начале было слово. Авторская методика по обучению речи детей с трудностями развития. М.: Этерна, 2015. 384 с.
2. Доклад о мерах, принимаемых в Республике Коми для выполнения обязательств Российской Федерации по Конвенции ООН о правах инвалидов за период 2014 –2016 годов / сост. С.А. Куратова. Сыктывкар: ГБУ РК «РЦСТ», 2017. 150 с.
3. Федеральный реестр инвалидов. URL: <https://sfri.ru/> (дата обращения: 21.11.2018).

ТЕХНОЛОГИЯ М. МОНТЕССОРИ В АБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОМА РЕБЕНКА

Каракчиева Татьяна Владимировна

г. Сыктывкар ГУ РК

*«Сыктывкарский специализированный дом ребенка»,
воспитатель, монтессори-педагог*

Возраст ребенка от рождения до трех лет является наиболее важным в становлении его личности. Основная цель в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в раннем возрасте способствование оптимальному развитию детей, их социальному включению и адаптации в общество. Для этого используются классические методика, современные технические средства, инновационные технологии реабилитации и абилитации, одной из которых является методика М. Монтессори.

***Ключевые слова:** ранний возраст, технология Монтессори, абилитация, ограниченные возможности здоровья*

Исследования последних лет показали, что раннее детство характеризуется большими потенциальными психофизиологическими возможностями. Наука доказала необходимость целенаправленного педагогического руководства воспитанием и развитием ребенка с первых дней его жизни, основанного на знании закономерностей психического развития. Первые три года жизни очень важны для последующего развития ребенка. Если к трем годам он не овладеет основными навыками и умениями, то в дальнейшем ему трудно будет наверстать упущенное и отставание увеличится. «Не запустить отставание с первых месяцев жизни», – писал Н.М. Щелованов.

Дети, воспитывающиеся в домах ребенка, отличаются определенной спецификой. Чаще всего это дети недоношенные, имеющие в анамнезе неблагополучное течение внутриутробного периода и родов, заболевания периода новорожденности, неблагоприятную наследственность, различные поражения ЦНС. В доме ребенка круг получаемых впечатлений ограничен, пребывание в четырех стенах, в одном коллективе, недостаточное общение со взрослыми – все это отражается на задержке полноценного развития. Дети быстро устают и возбуждаются, трудно привыкают к новым людям. Для детей с особыми возможностями здоровья характерна сниженная двигательная активность, недостаточная координация движений, задержка в развитии мелкой моторики, впечатлительность, обидчивость, утомляемость... Для того чтобы обеспечить успешную социальную адаптацию детей с особыми образовательными потребностями в общество, на наш взгляд целесообразно обратиться к технологии Марии Монтессори.

М. Монтессори – итальянский врач, педагог, философ. Разработала собственную всемирно известную педагогическую систему. Монтессори имела собственный оригинальный взгляд на окружающий мир, на его происхождение и развитие, на роль и место в нем человека, в частности ребенка. Она была убеждена в существовании «Космического плана» развития вселенной, где каждый объект и субъект выполняет предназначенную ему функцию [2, 3]. От-

правным пунктом ее педагогической системы для больных и для здоровых детей – стала специальная развивающая среда, в которой будут сконцентрированы все знания о мире, представленные через эталоны основных достижений человеческой мысли, а ребенок должен пройти путь человека в цивилизацию в дошкольном возрасте. Более ста лет система Монтессори широко применяется во многих странах мира. Обращение к педагогической системе Монтессори неслучайно. Она направлена на общую социализацию, подготовку ребенка к самостоятельной жизни в будущем.

Суть технологии Монтессори – это умение проявить себя как личность свободно действуя в подготовленной среде. «Подготовленная» среда предполагает наличие определенного материала, который как бы направляет деятельность ребенка. Главным результатом является «нормализация», т. е. изменение поведения ребенка от девиантного к нормальному. «Нормализованный ребенок» развивается в оптимальном для себя темпе, он активен, уравновешен, способен длительное время сосредоточенно работать, любознателен и социален [1, 2], [4].

Для успешной социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в доме ребенка, была создана комната с Монтессори материалами для детей раннего возраста. Приобретены пособия из Омска, подобрана мебель по росту детей, низенькие открытые шкафчики. Поскольку нет большого помещения, было решено организовать только сенсорную зону, зону для игр с водой и с сыпучими материалами, зону развития мелкой моторики, зону развития речи. Для организации среды соблюдены следующие требования к материалам: доступность, эстетичность, экологичность, возможность самоконтроля, автодидактичность, соответствие возрастным потребностям ребенка. Вся работа строится на основных положениях системы работы М. Монтессори:

- Создание развивающей и автодидактической среды, которая включает в себя: помещение, оборудованное с учетом детских возможностей, культурных традиций, эстетических требований; Монтессори материал для детей от 0 до 3 лет, каждый материал в единственном экземпляре и на постоянном месте; разновозрастных детей; подготовленного педагога.

- Организацию свободной работы, обеспечивающей для ребенка: свободу выбора материала; свободу выбора времени и продолжительности с работы материалом; свободу выбора места для работы с переносным материалом; свободу выбора партнера; свободу общения с педагогом.

- Соблюдение правила «Пользуйся всеми свободами, но не мешай другим».
- Поддержание порядка в среде.
- Создание педагогами атмосферы доброжелательности, доверия, сотрудничества, принятия каждого ребенка [1].

Опыт показывает, что дети с ОВЗ выбирают упражнения, которые могут выполнить, а упражнения, вызывающие затруднения, игнорируют, хотя испытывают к ним интерес. Важно не упустить этот момент интереса и помочь ребенку в овладении упражнением. Методика Монтессори уникальна. Четкий алгоритм выполнения упражнения позволяет автоматизировать приобретаемые навыки. Все этапы выполнения упражнения предварительно демонстрируются

на презентации. Монтессори – материалы предоставляют ребенку возможность контроля над ошибками и умение исправлять их. Это стимулирует формирование независимости и уважения к себе, а также возникновению дальнейшей потребности в развитии.

Диана (диагноз: перинатальное поражение ЦНС, синдром двигательных нарушений с мышечной гипертонией, задержка психомоторного развития). Ребенок испытывала сложность включения в какую – либо деятельность, наблюдался низкий уровень произвольного внимания, отсутствовало слуховое и зрительное сосредоточение. Отмечалось отсутствие интереса к окружающему, ребенок выполнял лишь элементарные предметные действия.

Диане были предложены материалы из зоны игры с водой и с сыпучими предметами. Ловля ситечком шариков из таза. Упражнение заинтересовало сразу ребенка. Девочка успокоилась, сконцентрировалась и несколько раз подряд ловила и пересыпала заново шарики в воду. После того как алгоритм был усвоен, мы перешли на перекалывание мелких предметов (бобы) из одной пиалы в другую. Постепенно вносились разные предметы для перекалывания, сначала черпачок, затем ложка. Так же менялись сосуды: тазы, пиалы. Сыпучий материал: бобы, горох, манка. Постепенно девочка стала привыкать к занятиям, свободно передвигаться в среде, выбирать материал для работы. В результате эмоциональный фон ребенка стал более стабильным, девочка стала проявлять интерес ко всем зонам. Появился интерес к целенаправленной деятельности, улучшилась зрительно – моторная координация. Однако Диана продолжает нуждаться в помощи взрослого, а также в его эмоциональной поддержке.

Полученные положительные результаты (анализ занятий, наблюдения) доказали, что упражнения в системе М. Монтессори доступны детям с ОВЗ. Они способствуют пробуждению интереса и самостоятельности на занятиях; расширяют круг формируемых навыков и возможность использовать эти навыки в быту; предоставляют возможность познания мира через новые сенсорные ощущения; позволяют активизировать психические процессы (концентрацию внимания, его переключаемость), развивают память, мышление, речь. Благодаря использованию технологии Монтессори реализуется индивидуальный подход к каждому ребенку, более быстрыми темпами происходит развитие тонкой моторики и зрительной координации. Положительные перемены в деятельности детей доказывают целесообразность использования методики Монтессори в абилитации детей с ОВЗ в Доме ребенка.

Монтессори-педагогика дает возможность ребенку, попавшему в трудную жизненную ситуацию сформировать уверенность в том, что его принимают таким, какой он есть, делать выбор, ориентироваться на свои собственные желания и возможности. Дети становятся более независимыми, самостоятельными и адаптированными, что просто жизненно важно для детей с ограниченными возможностями здоровья, у них повышается мотивация к обучению, улучшается и нормализуется психоэмоциональное состояние.

1. Монтессори М. Метод научной педагогики, применимый к детскому воспитанию в домах ребенка: пер. со 2-го итал., испр. и доп. изд. М., 1993. 168 с.
2. Сорокова М.Г. Жизненная практика и сенсорное воспитание дошкольников по методу Монтессори: учебное пособие / под ред. Д.Г. Сорокова. М., 1998. 316 с.
3. Худенко Е.Д., Приходько О.Г., и др. Инновационные технологии развития личности воспитанника дома ребенка // Сборник №1/2008. 175 с.
4. Я люблю Монтессори. Пособие для родителей. М.: Карапуз, 2004. 72 с.
5. Хилтунен Е. Практическая Монтессори-педагогика. Книга для педагогов и родителей. М.: Юнион-паблик альта_принт, 2005. 336 с.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Кириллюк Екатерина Васильевна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
магистрант 412-Иоз
Сибиркина Елена Николаевна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
доцент, к.пед.н.*

В статье рассматриваются возможности организации коммуникативного взаимодействия детей с инвалидностью посредством культурно-досуговой деятельности.

***Ключевые слова:** коммуникативное взаимодействие, коммуникативные навыки, культурно-досуговая деятельность, социальная среда, социализация*

Исследованию культурно-досуговой деятельности, как эффективного средства социального взаимодействия, уделяется все больше внимания в современном мире.

По А.Д. Жаркову, «культурно-досуговая деятельность – это коллективный и индивидуальный способ жизнедеятельности людей, в основе которого лежит многосторонняя деятельность; сфера жизнедеятельности, открывающую уникальные условия формирования внутреннего мира, повышения культуры и всестороннего развития личности» [3, с. 53].

Культурно-досуговая деятельность является действенным средством коммуникации детей с инвалидностью. Если рассматривать индивидуальные возможности ребенка, преимущества творческой досуговой деятельности в сравнении с предметным обучением очевидны, так как она не оценивается по интеллектуальным критериям: правильно/неправильно. Поэтому в ходе культурно-досуговой деятельности создается основа для развития самосознания и уверенности в себе, что способствует становлению личности. Таким образом, культурно-досуговая сфера, благодаря своей специфичной деятельности, стано-

вится основой для интеграции и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в социальную среду.

Для детей с инвалидностью процесс коммуникативного взаимодействия в досуговой деятельности протекает сложнее из-за существующих ограничений для овладения социальным взаимодействием, таких как: нарушение речи, зрения, слуха, психические нарушения и т.д. Это создает барьеры в межличностном взаимодействии, часто сопровождающееся напряженностью, обидчивостью, а довольно часто и агрессивностью.

Существуют три группы препятствий в коммуникативном взаимодействии детей с инвалидностью: сложности, возникшие в связи с ограничением в здоровье; сложности, вызванные социальными факторами; сложности в связи с индивидуальными особенностями ребенка.

Рассматривая первую группу сложностей, необходимо учитывать характер нарушения у ребенка при организации коммуникативного взаимодействия. Например, дети с нарушением зрения воспринимают информацию на слух и тактильно; глухонемые дети – в коммуникации опираются на двигательные и зрительные ощущения. Сложнее установить контакт с детьми с расстройствами аутистического спектра: часто проблемная ситуация откликается в ребенке изменением поведения до агрессии и крика, то есть ребенок решает ситуацию не с помощью речевых навыков [4, с. 72].

Вторая группа связана с социальной средой, в которой находится ребенок: через естественные контакты в семье, в детском саду, школе, на улице. Социальные факторы, влияющие на коммуникативное взаимодействие: социальная изоляция и депривация, педагогическая или родительская запущенность или чрезмерная опека.

Третья группа сложностей – индивидуальные особенности детей с инвалидностью, которые также влияют на коммуникативное взаимодействие: особенности характера, темперамент и эмоции ребенка.

При организации досуговой деятельности детей с инвалидностью необходимо учитывать особенности развития каждого ребенка и создать условия для благоприятной коммуникации; выбирать формы досуга, в которых наиболее полно раскроется потенциал ребенка, в том числе и мотивация к общению с другими детьми. Это может быть деятельность в области прикладного декоративного творчества, изобразительного искусства, музыки, театральная деятельность. Данные виды деятельности составляют основу реабилитационных технологий: арт-терапии, музыкотерапии, танцтерапии и др. Кроме того, они могут быть ориентированы на использование полученных умений и навыков в повседневной жизни, а в дальнейшем и в профессиональной деятельности [2, с. 123].

Т.В. Горшкова полагает, что одной из наиболее эффективных и действенных способов формирования коммуникативных способностей является игровая деятельность. Во время игровой деятельности у детей развиваются речевые навыки: увеличивается словарный объем, дети учатся выражать свои потребности и чувства с помощью вербальных и невербальных коммуникаций. Игра также оказывает положительное влияние на психическое развитие ребенка [1, с. 783].

Для эффективной организации коммуникативного взаимодействия детей с инвалидностью через игровую деятельность необходимо учитывать: соответствие игры возрасту и учет структуры дефекта ребенка, связь с системой знаний детей, наглядность и красочность пособий и игровых материалов. Возможность отражения в играх отношений людей и норм поведения решает задачи нравственного воспитания детей и коммуникативных умений.

Культурно-досуговая деятельность формирует коммуникативные навыки, позволяет ребенку взаимодействовать с социумом и обрести свое место в нем. Особенности досуговой деятельности позволяют найти персональный подход к каждому ребенку, заинтересовать и раскрыть внутренний потенциал.

Эффективная организация культурно-досуговой деятельности позволяет решать основные сложности коммуникативного взаимодействия детей с инвалидностью, способствует их становлению в качестве полноценных субъектов социума.

1. Горшкова Т.В. Развитие коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья через игровую деятельность // Молодой ученый. 2016. № 2. URL: <https://moluch.ru/archive/106/25324/> (дата обращения: 21.11.2018).
2. Гуслова М.Н. Внедрение социально-культурных технологий в процесс психолого-педагогического сопровождения ребенка-инвалида, его семьи // Детская инвалидная среда: технологии социокультурной реабилитации. М.: МГУКИ, 2001.
3. Жарков А.Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности: учеб. пособие. М.: МГУКИ, 2007.
4. Сырова Н.В., Бережанская Н.С. Проблемы общения детей с синдромом раннего детского аутизма // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы V междунар. науч. конф. Уфа: Лето, 2014.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ДЛЯ РЕБЁНКА С СИНДРОМОМ ДАУНА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОО

*Леонова Ирина Васильевна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
магистрант 412-Иоз
Сибиркина Елена Николаевна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
доцент, к.пед.н.*

В статье рассматриваются особенности детей с синдромом Дауна. Приводятся основные факторы, влияющие на рождение детей с этим заболеванием. Рассматривается проектирование индивидуального образовательного маршрута для ребенка с синдромом Дауна в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: синдром Дауна, инклюзивное образование в ДОО, родительские компетенции, коррекционная педагогика.

Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования Российской Федерации.

Поддержка детей с синдромом Дауна – это решение целого комплекса проблем, связанных с выживанием, лечением, образованием, социальной адаптацией и интеграцией в общество [1; 2].

Целенаправленная система социально-педагогических мероприятий, включение ребенка с синдромом Дауна в коррекционно-образовательный процесс с раннего возраста, повышает уровень развития, способствует социальной активности ребенка. Благоприятное сочетание компенсаторных возможностей организма с правильно подобранными программами на каждом этапе обучения, эффективными формами её организации могут в значительной мере, а иногда и полностью нейтрализовать действие первичного дефекта на ход психофизического развития ребенка [4].

Разрабатываемый нами индивидуальный маршрут сопровождения ребенка 4 лет с синдромом Дауна рассчитан на один учебный год. Содержание материала, данного ИОМ, построено в соответствии с принципом концентричности. В маршруте прослеживаются линейные, межпредметные связи между разделами программы. В одних случаях это связь тематическая, в других общность по педагогическому замыслу. Таким образом, обеспечивается повторность в обучении ребенка, что, как мы предполагаем, позволит сформировать у него достаточно прочные знания и умения.

Основой перспективного и календарного планирования коррекционной работы является тематический подход (тематический план). Он позволяет организовать коммуникативные ситуации, в которых педагог управляет когнитивным и речевым развитием ребенка. Тематический подход обеспечивает концентрированное изучение и многократное повторение материала. Концентрированное изучение темы способствует успешному накоплению речевых средств и активному использованию их ребенком в коммуникативных целях, оно вполне согласуется с решением как общих задач всестороннего развития детей, так и специальных коррекционных. Концентрированное изучение материала служит также средством установления более тесных связей между специалистами, так как все специалисты работают в рамках одной лексической темы.

Маршрут составляется с учетом специфических особенностей моторно-двигательного, эмоционального, сенсорного, умственного, речевого, эстетического и социально-личностного развития ребенка с синдромом Дауна; ведущих мотивов и потребностей ребенка раннего возраста; характера ведущей деятельности; типа общения и его мотивов; социальной ситуации развития ребенка [3]. Работа по активизации компенсаторных механизмов у ребенка с синдромом Дауна опирается на сильные стороны его развития: относительная сохранность эмоций; сохранность зрительно-двигательного восприятия; достаточно высокий уровень имитационных способностей; относительная сохранность тактильной

чувствительности; сочетание зрительных и двигательных ощущений дает самый высокий уровень запоминания; сохранность эмоциональной памяти.

Предлагаемое содержание основных направлений педагогической работы, условия и формы его реализации позволяют решать в единстве коррекционно-развивающие задачи, к которым относится моторно-двигательное, эмоциональное, сенсорное, умственное, социально-личностное, коммуникативное, речевое развитие ребенка.

Практическая реализация этих задач осуществляется в процессе формирования механизмов предметной и игровой деятельности как ведущих видов деятельности в раннем и дошкольном детстве, продуктивных видов деятельности (рисования, конструирования), ознакомления с окружающим, развития речи, формирования элементарных математических представлений.

Все направления коррекционно-образовательной работы являются взаимосвязанными и взаимопроникающими, а задачи коррекционного обучения решаются комплексно во всех используемых формах его организации.

Маршрут предусматривает решение ряда задач: диагностических, коррекционных и развивающих.

В диагностическом блоке ведущей задачей является организация комплексного медико-психолого-педагогического изучения особенностей развития ребенка, а также определение эффективности реализации индивидуального маршрута развития ребенка.

Блок развивающих задач направлен на развитие наиболее сохранных функций, социализацию ребенка, повышение его самостоятельности и автономии.

Коррекционный блок направлен на формирование способов усвоения социального опыта взаимодействия с людьми и предметами окружающей действительности; развитие компенсаторных механизмов становления психики и деятельности ребенка; на преодоление и предупреждение у воспитанников вторичных отклонений в развитии их познавательной сферы, поведения и личности в целом; формирование способов ориентировки в окружающем мире (метод проб, практическое примеривание, зрительная ориентировка), которые служат средством для становления у детей целостной системы знаний, умений и навыков, появления психологических новообразований [3].

В соответствии с индивидуальными особенностями развития ребенка с синдромом Дауна – Р. Лина, ИОМ предполагает ориентацию на следующие целевые ориентиры:

- ребенок интересуется окружающими предметами и активно действует с ними; эмоционально вовлечён в действия с игрушками и другими предметами, стремится проявлять настойчивость в достижении результата своих действий.
- ребенок использует специфические, культурно фиксированные предметные действия, знает назначение бытовых предметов (ложки, расчёски, карандаша и пр.) и пытается пользоваться ими;
- ребенок овладевает простейшими навыками самообслуживания; стремится проявлять самостоятельность в бытовом и игровом поведении;

- ребенок владеет первоначальными навыками активной речи, формируется пассивный словарь; может выразить просьбу, с помощью односложных слов, использования жестов, понимает речь взрослых; знает названия окружающих предметов и игрушек;
- ребенок стремится к общению со взрослыми и активно подражает им в движениях и действиях; появляются игры, в которых ребёнок воспроизводит действия взрослого;
- ребенок проявляет интерес к сверстникам; наблюдает за их действиями и подражает им;
- ребенок обладает интересом к стихам, песням и сказкам, рассматриванию картинок, стремится двигаться под музыку; эмоционально откликается на различные произведения культуры и искусств;
- у ребёнка наблюдается положительная динамика в развитии крупной моторики; он стремится осваивать различные виды движения (бег, лазанье, перешагивание и пр.).

Особенностью данной программы является активное привлечение в работу родителей, что способствует повышению их психолого-педагогической компетентности. Обучение родителей и взаимодействие с педагогами дает максимальный эффект при проведении коррекционных мероприятий. Содержание ИОМ предполагает активное использование следующих форм работы с родителями: консультативно-рекомендательная; информационно-просветительская; индивидуальные занятия с родителями и их ребенком и др.

Результативность проводимой коррекционно-развивающей работы будет определяться данными, полученными в ходе углубленных диагностических обследований специалистов и обследованием ребенка на ПМПК, по итогам которого ребенок получает рекомендации о дальнейшем образовательном маршруте.

1. Синдром Дауна. Факты / сост. Е.В. Поле. М.: БФ «Даунсайд Ап», 2012.
2. Киртоки А.Е., Ростова Н.В. Ребенок родился с синдромом Дауна: беседы психолога. М.: БФ «Даунсайд Ап», 2013.
3. Питерси М. и др. Маленькие ступеньки: Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии / пер. с англ. Кн. 1. Введение в программу. М.: Ассоциация Даун Синдром, 2001.
4. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 208 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОО, РЕАЛИЗУЮЩИХ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*Захарова Светлана Ивановна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
магистрант 412-Иоз
Сибиркина Елена Николаевна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
доцент, к.пед.н.*

В статье представлены психолого-педагогические компоненты профессиональной компетентности педагогов ДОО, реализующих инклюзивное образование.

Ключевые слова: инклюзивное образование, компетенции, профессиональная компетентность, компоненты профессиональной компетентности.

Одной из важнейших задач государства в современном обществе является реализация права людей с ограниченными возможностями здоровья на получение общего образования наравне со всеми. Данный тезис прописан в «Законе об образовании», а также в Конвенции ООН «О правах инвалидов» [1, 2].

Основным подходом к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья является социализация и адаптация к жизни в обществе. Одним из основополагающих способов реализации этой задачи является развитие инклюзивных процессов. Развитие инклюзивного образования обеспечивает равные права, доступность, возможность выбора индивидуального образовательного маршрута для каждого ребенка вне зависимости от его психофизических возможностей [7].

Инклюзивное образование на этапе дошкольного образования – это попытка придать уверенность в своих силах обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, тем самым мотивируя их пойти учиться в школу вместе с другими детьми [8].

Первичным и важнейшим условием создания образовательной среды, обеспечивающей доступность, качество образования и социализацию лиц с ОВЗ в дошкольной образовательной организации является владение педагогами необходимыми компетенциями, обеспечивающими обучение, воспитание и развитие детей с ограниченными возможностями здоровья [5].

Компетенция рассматривается как интегративная целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность, способность человека реализовывать на практике свою компетентность [8].

Полонский В.М. в Словаре по образованию и педагогике рассматривает профессиональную компетентность как совокупность профессиональных знаний, умений и навыков, качества личности и личностный опыт, позволяющие профессионально подходить и эффективно решать вопросы в соответствующей области профессиональной деятельности [6].

К основным нормативно-правовым документам, регламентирующим профессиональные компетенции педагога на современном этапе модернизации образования, является Профессиональный стандарт педагога и Федеральный государственный образовательный стандарт. Эти документы предусматривают необходимость овладения педагогами современными образовательными технологиями, методиками обучения и воспитания, знаниями, умениями и навыками в целях обеспечения инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также повышение социального статуса и престижа педагогической профессии [3, 4].

На основании этого, ряд исследователей, таких как В.В. Хитрюк, О.Е. Ломакина, Л.А. Шкутина и другие для описания целостной структуры компетентности педагога определяют профессиональную компетентность как совокупность общих, базовых, специальных и частных компетентностей.

Одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности, как считает Н.Ю. Корнеева, является инклюзивная компетентность. Инклюзивная компетентность выступает как «интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности дошкольников и обеспечивая включение детей с ограниченными возможностями в среду образовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития» [9].

Проанализировав научную, специальную и психолого-педагогическую литературу мы выделили следующие компоненты профессиональной компетентности педагогов ДОО, реализующих инклюзивное образование:

- 1) содержательный критерий, который включает мотивационно-ценностный, когнитивный, рефлексивно-оценочный компоненты;
- 2) операционный критерий, который включает в себя операционально-деятельностный компонент [10].

Мотивационно-ценностный компонент включает мотивационно-ценностную компетентность, которая характеризуется глубокой личностной заинтересованностью, положительной направленностью на осуществление педагогической деятельности в условиях включения детей с ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся сверстников, совокупность мотивов.

Когнитивный компонент включает когнитивную компетентность, которая определяется как способность педагогически мыслить на основе системы знаний, необходимых для осуществления инклюзивного обучения, и опыта познавательной деятельности, способность воспринимать, перерабатывать в сознании, сохранять в памяти и воспроизводить в нужный момент информацию, важную для решения теоретических и практических задач инклюзивного обучения [9].

Рефлексивно-оценочный компонент включает рефлексивно-оценочную компетентность, проявляющуюся в способности анализа собственной профессиональной деятельности, связанной с осуществлением инклюзивного обучения и воспитания.

Операционный компонент включает операционально-деятельностную компетентность, проявляющуюся в способности выполнения конкретных профессиональных задач – обучения, воспитания и развития ребенка – в педагогическом процессе и представляют собой освоенные способы и опыт педагогической деятельности, необходимые для успешного осуществления инклюзивного обучения, разрешения возникающих педагогических ситуаций, приёмов самостоятельного и мобильного решения педагогических задач, осуществления поисково-исследовательской деятельности [9].

Из всего вышперечисленного можно сделать вывод, что компетентный педагог является ключевым звеном, реализующим потенциал социального развития детей с ОВЗ. Профессиональная компетентность педагога ДОО в области инклюзивного образования предполагает наличие у педагога не только способности осуществлять профессиональные функции, но и учитывать разные образовательные потребности учащихся, создавать условия для их развития и саморазвития.

Таким образом, на основании сформированных компетенций будет строиться грамотное, эффективное и успешное включение, социализация и адаптация ребенка с особыми образовательными потребностями в ДОО.

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 29.11.2018).
2. Конвенция о правах инвалидов (CRPD), принятая Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 г. (Резолюция A/RES/61/106). URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ARB002;n=418260;dst=100238#01766929305883076> (дата обращения: 29.11.2018).
3. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550) // «Российская газета». № 285, 18.12.2013.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) // Российская газета. № 265, 25.11.2013.
5. Бруй Е.А. Требования к профессиональной компетентности педагога в условиях инклюзивного образования. URL: <https://multiurok.ru/files/triebovaniia-k-profiiessional-noi-kompientnost-1.html> (дата обращения: 21.11.2018).
6. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк., 2004. 512 с.
7. Турченко И.А. Инклюзивная компетентность педагога: методы формирования. Минск: ИВЦ Минфина, 2016. 30 с.
8. Федоров А.Э., Метелев С.Е., Соловьев А.А., Шлякова Е.В. Компетентностный подход в образовательном процессе: монография. Омск: Омскбланкиздат, 2012. 210 с.
9. Корнеева Н.Ю. Формирование готовности педагога профессионального обучения к созданию инклюзивной среды образования // Вестник ЮУрГУ. 2011. № 38. С. 49-52.
10. Шкутина Л.А., Рымханова А.Р., Мирза Н.В., Карманова Ж.А. Содержательная структура профессиональной компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 3. С. 130-136. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1633> (дата обращения: 26.11.2018).

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

*Сайкина Мария Анатольевна,
г. Сыктывкар, ГУ
«Коми республиканская психиатрическая больница»
воспитатель детского отделения № 1*

В статье описываются особенности формирования монологической и диалогической речи у дошкольников и детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости.

Ключевые слова: *монологическая речь, диалогическая речь, легкая степень умственной отсталости, дети дошкольного возраста, младшие школьники.*

Становление речи ребенка с легкой степенью умственной отсталости осуществляется своеобразно и с большим запозданием. Он позднее и менее активно вступает в эмоциональный контакт с матерью. Исследователи отмечают, что в возрасте около года звуковые комплексы, произносимые такими детьми, бедны и характеризуются сниженной эмоциональной окрашенностью, тогда как дети с нормальным психическим развитием в это время уже имеют в словарном запасе несколько слов и активно ими пользуются.

У детей с легкой степенью умственной отсталости слабо выражено стремление подражать речи взрослого. Они не реагируют на простейшие ситуативные команды, улавливают лишь интонацию, но не содержание обращенной к ним речи.

Долгое время звучащая речь слабо интересует дошкольников с данным дефектом. Они недостаточно прислушиваются к ней и, как правило, начинают пытаться говорить с большим запаздыванием. Однако постепенно они в разные сроки, но все же овладевают элементарным речевым общением даже в тех случаях, когда семья не оказывает им никакой реальной помощи, и они не посещают специального дошкольного учреждения. Это связано с необходимостью, живя среди людей, взаимодействовать с окружающими [1].

Многие дошкольники с легкой степенью умственной отсталости произносят первые слова в 2–3 года или даже в 5 лет. Это преимущественно имена существительные – названия предметов ближайшего окружения и глаголы, обозначающие часто выполняемые действия. Фонетический строй речи почти у всех детей к началу школьного обучения оказывается сформированным далеко не полностью. К этому времени дошкольники хоть и с трудом, но пользуются речевым общением. Их затрудняет участие в беседе. Тем более сложными оказываются рассказ по картинке, пересказ услышанного простого текста или словесная передача увиденного или пережитого события. Мало разговаривая, дети любят слушать читаемые им детские рассказы и с еще большим удовольствием смотрят любимые телевизионные программы. Хотя они мало что понимают, им нравятся движущиеся на экране фигуры и музыкальное сопровождение [2].

Направленность на речевое общение с окружающими у дошкольников с легкой степенью умственной отсталости снижена. Там, где это возможно, они предпочитают пользоваться не речью, но указательными жестами, мимикой, передавая ими свое желание получить какой-то предмет, выражая положительное или отрицательное отношение к происходящему. Им плохо удается взаимодействие со взрослыми и другими детьми. Они недостаточно понимают то, что им говорят окружающие, и соответственно ведут себя не так, как следовало бы. Вместе с тем эти дети не умеют сколько-нибудь связно высказать свои предложения или просьбы, не могут должным образом общаться даже диалогической речью. Обладая весьма ограниченным словарным запасом и не владея предложением, они не могут ни спросить о том, что их интересует, ни вразумительно ответить на заданный им вопрос. Их общение проходит в условиях житейских, многократно повторяющихся ситуаций с помощью хорошо заученных, стандартных высказываний. Если оно выходит за такие рамки, то это обычно ставит ребенка в тупик и подчас побуждает его к нелепым ответам.

Таким образом, анализ исследований показывает, что у детей дошкольного возраста с легкой степенью отсталости оказывается несформированной не только сама речь, но и ее предпосылки: у них неразвиты ориентировочные действия, не сформирован интерес к окружающему, не развита предметная деятельность. Все эти важные факторы лежат в основе развития смысловой стороны речи, а также ее грамматического строя. Кроме того, у этих детей нет потребности в общении и не развиты доречевые средства общения; не сформированы слуховое внимание и восприятие, фонематический слух и артикуляционный аппарат, обеспечивающие становление звуковой стороны речи.

В младшем школьном возрасте у детей с легкой степенью умственной отсталости отмечается недоразвитие речи, которое характеризуется нарушением всех ее сторон: смысловой, грамматической, звуковой, а также ограниченностью и бедностью словаря. Более подробно остановимся на связной речи.

Устная диалогическая и монологическая речь. Для социальной адаптации человека очень важно его общение с другими людьми, умение вступить в беседу и поддержать ее, т.е. необходим определенный уровень сформированности диалогической речи. Наблюдения показывают, что ученики младших классов с легкой степенью отсталости редко бывают инициаторами диалога. Это связано с недоразвитием их речи, с узким кругом интересов и мотивов, с их непреодолимой стеснительностью и неумением начать беседу, понять высказывание или вопрос собеседника. Поэтому в одних случаях они молчат, в других отвечают невпопад или эхологически повторяют часть заданного вопроса. Развернутые ответы, состоящие хотя бы из одного-двух малораспространенных предложений, от них можно услышать не часто.

Овладение монологической речью представляется для таких детей чрезвычайно сложным. В известной мере это связано с трудностями планирования высказывания и неумением следовать уже составленному плану, непониманием того, что слушающий должен воссоздать картину происшедшего, опираясь на то, что он слышит от говорящего [3].

Значительной части учеников начальных классов для составления рассказа и даже для пересказа прослушанного текста требуется привлечение наглядных средств: сюжетной картины, серии картин, реальных предметов. В таких условиях речь их становится более развернутой и последовательной. В старших классах используются план, схема и другие средства, организующие речевую деятельность школьников.

У младших школьников с легкой степенью отсталости недостаточно сформирована одна из основных функций речи – ее регуляторная функция. Указания взрослого воспринимаются детьми неточно, и поэтому содержание и последовательность выполняемой ими деятельности далеко не всегда отвечают требованиям. Это, прежде всего, относится к работе по сложным инструкциям, состоящим из нескольких, следующих друг за другом звеньев, а также к заданиям, сформулированным обобщенно. В первом случае школьники забывают предложенную последовательность действий, нарушают и путают ее. Во втором – терпят неудачи из-за того, что не могут в достаточной мере осмыслить задание.

Ученики вплоть до старших классов испытывают затруднения, когда возникает необходимость рассказать о ходе уже выполненной работы. Они не упоминают многих действий или говорят о них самыми общими словами. Но особенно сложным оказывается для них самостоятельное планирование предстоящей деятельности. Отсутствие наглядно-действенных опор, необходимость ориентироваться только на имеющиеся представления делают ответы учеников бедными, непоследовательными, фрагментарными. Такие планы, конечно, не могут служить основой для выполнения определенной работы.

Письменная речь. Отставание и своеобразные черты становления устной речи детей с легкой степенью умственной отсталости обуславливают трудности, проявляющиеся у них при овладении грамотой. Эти трудности обнаруживаются при осуществлении звукобуквенного анализа слов, в ошибках их написания, в составлении отдельных предложений и пересказов.

Связная письменная речь у учащихся имеет яркие черты устной ситуационной речи. Она мало организована и не упорядочена. Изложение событий осуществляется неточно и непоследовательно, с большим количеством повторов и привнесений, нередко основывающихся на случайных ассоциациях. Предложения часто неправильно построены и не окончены. Человек, не бывший участником события или не знакомый с излагаемым текстом, с трудом понимает содержание написанного.

Таким образом, связная речь – это наиболее сложная форма речевой деятельности. Коррекция нарушений речи у умственно отсталых детей является более длительным и более сложным процессом, чем у нормальных детей и это предполагает знание педагогом их индивидуальных особенностей, а также методов воспитания и обучения таких детей.

1. Коломинский Я.Л. Психология детей в норме и патологии. М.: «Питер», 2004 г.
2. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. М.: «Владос», 2004 г.
3. Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛАХ В КОНТЕКСТЕ ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Рогачевская Ольга Васильевна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
зав. кафедрой безопасности жизнедеятельности,
доцент, к.биол.н.*

*Распутина Анастасия Александровна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
доцент, к.биол.н.*

*Репина Екатерина Николаевна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
доцент, к.биол.н.*

*Зеленкин Николай Павлович
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
старший преподаватель*

В статье представлены результаты анализа обустройства ряда школ г. Сыктывкара для детей с ОВЗ.

Ключевые слова: *дети-инвалиды, дети с ОВЗ, доступная (безбарьерная) среда.*

В соответствии со ст.11 ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273, в целях обеспечения реализации права на образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты образования (далее – ФГОС) указанных лиц или включаются в ФГОС специальные требования.

Для полноценной деятельности инвалидов, участия их в жизнедеятельности государства, реализации личных прав и независимостей, возникает необходимость формирования доступной среды для таких людей, а также инклюзивного образования.

Сегодня инклюзивное образование рассматривается как процесс совместного воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и нормально развивающихся сверстников. При этом преследуется цель достижения наиболее полного прогресса в социальном развитии детей с ограниченными возможностями здоровья, достижения их социальной адаптации и реабилитации [1, 2]. Так, Конвенция ООН о правах инвалидов 2006 г. ст. 24 ратует за педагогическое сопровождение, готовое принять и включить любого ребёнка с ОВЗ в общеобразовательную среду и

реализовать его право на получение качественного образования на всех уровнях.

Появление программы государства «Доступная среда» направлено на осуществление доступности первенствующих предметов и сервисов в здравоохранении, культуре, автотранспорте, информации и связи, образовании, общественной защите, спорте и физической культуре, квартирном ресурсе для жителей с ограничениями в здоровье и своих способностях с учетом их особенных потребностей.

При организации обучения ребенка-инвалида на первое место выходит ряд проблем, и первая из них – это нехватка квалифицированных кадров; вторая – это отсутствие готовности педагогического состава обучать ребенка с проблемами здоровья наравне или совместно с обычными детьми, поскольку это подразумевает дополнительную подготовку педагога к уроку, разработку дополнительных инклюзивных программ для «особых» детей, а также наглядных пособий. Это зачастую затрудняется большой вариативностью проявления ограничений в здоровье. Кроме того, известна проблема итоговой аттестации учащихся-инвалидов. В последние годы были отменены особые условия прохождения ими итоговой аттестации, запрещено сдавать экзамены в стенах родной школы, в присутствии своих педагогов и одноклассников, что в свою очередь может вызвать срыв у обучающегося с ОВЗ, или даже шоковое состояние. Также актуальным остаётся вопрос обеспечения в населенном пункте и в стенах образовательной организации так называемой безбарьерной среды. Ребёнок с ОВЗ сталкивается с множеством непреодолимых преград и вынужден приспосабливаться к непривычной обстановке образовательной организации. Это касается как пандусов, высоко расположенных дверных ручек, помещений классов, коридоров школы, так и туалетных комнат.

Руководство школы должно позаботиться о том, чтобы инвалид смог беспрепятственно перемещаться по школе и ее территории. Чтобы принять в стенах школы детей с различными ограничениями в здоровье, администрация образовательной организации должна принять ряд мер (вплоть до проведения реконструкции здания): устанавливаются пандусы для инвалидов-колясочников, монтируются подъемники на верхние этажи, ликвидируются пороги и прочие препятствия для детей с ОВЗ по категории К (колясочники), ступеньки окрашиваются ярким цветом для слабовидящих детей, стены в коридорах и местах общественного пользования оснащаются держателями (поручнями), а пол должен иметь рельефное покрытие, монтируются сигнальные лампочки для слабослышащих детей, осуществляет переоборудование столовой, раздевалки, туалета, спортивного зала, библиотеки, оборудуются учебные кабинеты наушниками и акустическими приборами и др.

Проведена оценка обустройства ряда школ г. Сыктывкара на соответствие требованиям государственной программы «Доступная среда» для обучающихся с ОВЗ (МАОУ «СОШ № 7», МАОУ «СОШ № 12» и ГОУ РК «С(К)Ш № 40»). Были исследованы: подъезды к зданию, состояние путей движения по маршруту к ОО, дворовая территория, наличие кнопки вызова, размер дверных проемов, пути движения в здание (пороги, лестницы, перегородки), расположение

конструктивных элементов внутри здания, наличие ковровых покрытий на путях движения, их крепёж, обустройство санитарных комнат, доступность объектов инфраструктуры (библиотеки, столовые, гардеробы).

Здание МАОУ СОШ № 7 находится по адресу г. Сыктывкар, ул. Кутузова, дом 11. Это отдельное здание, состоящее из 3 этажей, где обучаются все возрастные категории детей, а также дети-инвалиды с нарушением слуха и зрения. Выявлены следующие характеристики: напротив школы расположена автобусная остановка маршрута № 29, чем обеспечивается проезд в школу обучающихся микрорайона Заречье. Расстояние от остановки до объекта около 20 м. Также в 50 метрах от общеобразовательного учреждения находится еще автобусная остановка маршрутов № 3 и № 4, которые обеспечивают доступ к школе обучающихся микрорайонов Париж и Орбита. По дороге к объекту есть резкие перепады высоты на пути, что затрудняет обучение в указанной школе инвалидов, передвигающихся на креслах-колясках. Форма обслуживания в здании для инвалидов, включающая доступность гардероба, столовой, санитарных комнат, на данный момент доступна избирательно для 3 категорий инвалидов: слепых, глухих, умственно отсталых.

Здание ГОУ «Специальная (коррекционная) школа № 40» г. Сыктывкара находится по адресу г. Сыктывкар, ул. Интернациональная дом № 95. Это отдельное здание, состоящее из 2 этажей, где обучаются все возрастные категории школьников, дети-инвалиды с нарушением опорно-двигательного аппарата, нарушением слуха, зрения и умственного развития, инвалиды-колясочники. Рядом со зданием школы (в 30–40 м) расположена автобусная остановка маршрутов № 3, № 4, № 44 (со стороны города). По дороге к объекту есть плавные перепады высоты на пути. Если добираться к школе со стороны микрорайона Орбита, то остановка располагается достаточно далеко и требует от обучающихся преодоления 1–2 пешеходных перехода.

Структурно-функциональные зоны в здании ГОУ РК С(К)Ш № 40, (территория, прилегающая к зданию, пути движения к объекту (от остановки транспорта), вход (выход) к зданию, пути движения внутри здания (в т. ч. пути эвакуации), санитарно-гигиенические помещения доступны избирательно для инвалидов по зрению, глухих, умственно отсталых и для детей, передвигающихся на креслах-колясках (К-категория). Администрацией ГОУ РК С(К)Ш № 40 с целью повышения уровня доступности школы и услуг в жизнедеятельности детей-инвалидов проведена следующая работа: заменены двери с расширением дверного проема; центральный вход в школу оборудован пандусом; спуск к туалету на 2-м этаже оборудован поручнями; спуск к спортивному залу оборудован поручнями, заменена лестница; реконструкция запасного выхода № 3 (ремонт крыльца с учетом доступа детей и взрослых с инвалидностью, оборудование козырька над крыльцом, установление перил); на входной группе устройств нескользкое покрытие, рельефной полосы перед маршем вверх и вниз; контрастная окраска первой и последней ступеней; реконструкция санузла, раковин, кабин.

Кроме того, с целью обеспечения безопасности школы и обучающихся руководством ГОУ РК С(К)Ш № 40 г. Сыктывкар выполнены следующие рабо-

ты: территория школы огорожена по всему периметру металлическим забором, установлена 21 камера видеонаблюдения (внутренняя и наружная).

Здание МАОУ СОШ № 12 им. Олега Кошевого находится по адресу г. Сыктывкар, ул. Интернациональная дом № 167. Это отдельное здание, состоящее из 3 этажей, где получают обучение наряду с обычными школьниками также дети, имеющие диагноз ДЦП, и дети с нарушением слуха. Вблизи МАОУ СОШ № 12 нет автобусных остановок, транспортирующих обучающихся с других микрорайонов города. Выявлено: наличие пандуса при входе в СОШ; в коридорах школы имеются выраженные перепады между отдельными участками коридора, указанные перепады сглажены плавными подъемами и спусками (съездами); доступ в раздевалку для обучающихся среднего и старшего звена, имеющих ОВЗ (в частности, для категорий К, С) невозможен. Невозможен также доступ детей с ОВЗ (для категорий К, С) без посторонней помощи в столовую.

Таким образом, образовательные школы не готовы в полной мере обеспечить полноценное образование обучающихся в связи с отсутствием элементов доступности образовательной среды, таких как обустроенные пешеходные маршруты и маршруты общественного транспорта, обустройство пришкольной территории, подъезды к школе, подъемники внутри ОУ, обустройство санитарных комнат, гардероба и прочего.

1. Алехина С.В. Особые образовательные потребности как категория инклюзивного образования // Российский научный журнал. 2013. № 5 (36). С. 132–139.
2. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие / под ред. М.С. Старовойтовой. М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2011. 167 с.

СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

*Корепина Наталья Александровна
г. Сыктывкар, ГОУ РК СКШИ № 4
Воспитатель*

В статье раскрываются формы работы по формированию навыков общения в учебной и внеурочной деятельности с детьми с нарушением слуха.

***Ключевые слова:** учебная деятельность, внеурочная деятельность, развитие речи, дети с нарушением слуха.*

Под социализацией понимают процесс усвоения человеком социального опыта, приобщения его к общественным отношениям. В процессе социализации личность приобретает качества, необходимые для жизни в обществе, усваивает определённые ценности и формы поведения. При этом человек сам активно участвует в освоении норм социального поведения и межличностных отношений.

Содействовать успешной социализации детей с нарушениями слуха – это одна из важнейших задач учебно-воспитательного процесса специальных (коррекционных) образовательных учреждений. Для большинства наших воспитанников основы социализации закладываются в условиях школы-интерната, именно здесь формируются многие важные навыки, необходимые для последующей полноценной самостоятельной жизни. Весь педагогический коллектив: учителя-дефектологи, учителя-предметники, учителя начальных классов, воспитатели, психолог, медицинские работники – работает над проблемой социализации. Совместно формируем у обучающихся навыки общения посредством устной речи. Сформировать у детей с нарушениями слуха устную речь – значит обеспечить усвоение ими необходимого словаря, грамматического строя речи, навыков произношения и восприятия речи. Решая данную задачу, необходимо строить свою работу таким образом, чтобы в процессе обучения дети овладели языком как средством общения. Так как только из потребности в общении рождается речь [2, с. 12].

При этом обучение языку лучше связывать с жизнью, так как это делает речь практически значимой и легко усваиваемой, а также необходимо создавать благоприятные условия для широкой речевой практики. Только так у детей возникнет потребность в словесном общении.

Развитие навыков общения в школе-интернате происходит как в учебной деятельности (это индивидуальные занятия по формированию произносительной стороны речи и развитию слухового восприятия (РСВ), уроки развития речи, русского языка и литературы, уроки по другим учебным предметам), так и во внеурочной деятельности.

На индивидуальных занятиях происходит формирование правильного звукопроизношения и развитие комплекса речевых умений в условиях интенсивной работы по РСВ, развитие умений контролировать качество собственного произношения. Учителя-дефектологи работают над голосом, речевым дыханием, звуками и их сочетаниями, словом, фразой. Тематика занятий связана с материалами по учебным предметам, а также с жизнью и бытом детей (например, темы «Семья», «Мои друзья», «Мой отдых»...).

На уроках по всем учебным предметам детям с нарушениями слуха не только даются знания по изучаемой теме, но и проводится обязательная работа по закреплению навыков правильного звукопроизношения через такие формы работы, как фонетические зарядки, работа по РСВ, формирование навыков самоконтроля за произношением.

Особое значение в школе для детей с нарушениями слуха отводится:

1. Урокам предметно-практического обучения (ППО), на которых дети называют объекты работы, материалы, инструменты, проговаривают ход своих действий и отчитываются о проделанной работе. Эти уроки очень значимы, так как только в практической деятельности формируется активный словарь и речевые навыки.

2. Урокам социально-бытовой ориентировки (СБО), на которых обучающиеся в активной деятельности с педагогом осваивают социальный опыт в

процессе разных видов деятельности, практических работ, экскурсий, игр, бесед, упражнений-тренингов [1, с. 13].

3. Занятиям по фонетической ритмике, на которых работа над развитием речи, произношением, слуховым восприятием сочетается с движениями тела. Такие упражнения содействуют развитию речевого дыхания и связанной с ним слитности речи. А также развивают мелодическую и интонационную сторону речи.

Работа по развитию речи и формированию навыков общения у обучающихся с нарушениями слуха продолжается и во внеклассной деятельности. В отличие от урочной системы во внеклассное время общение происходит, как правило, на занятиях или в естественной ситуации, в процессе непосредственного общения (в спальне, в столовой, в библиотеке, во дворе, на спортивной площадке, в актовом зале и т. д.), где речевые ситуации либо специально создаются педагогом для закрепления и усовершенствования речевого общения, либо используются естественно возникшие.

Формы работы по формированию навыков общения во внеурочной деятельности используются самые разнообразные:

1. Сюжетно-ролевые игры, которые моделируют различные жизненные ситуации. В процессе игры дети учатся выполнять различные социальные роли, договариваться о правилах игры, о распределении ролей.

2. Деловые игры, которые расширяют коммуникативные возможности детей, способствуют развитию диалога. Педагоги моделируют различные ситуации, чтобы научить общаться в обстановке, приближенной к реальной («Приём на работу», «Давайте познакомимся»...)

3. Экскурсии на предприятия города, в театры, музеи, в библиотеку и т. д. В ходе экскурсий учатся навыкам общения с окружающими людьми, культурному общению в условиях того или иного учреждения.

4. Участие в концертах, праздниках, различных школьных мероприятиях – публичность учит преодолевать стеснительность и страх перед аудиторией, а это тоже важный шаг в социализации детей с нарушениями слуха.

5. Встречи, соревнования, фестивали, конкурсы со слышащими детьми, в соответствии с интересами и возможностями детей с нарушениями слуха, что способствует овладению различными способами социального поведения и нужными средствами речевого общения. В процессе совместной деятельности глухие и слабослышащие школьники учатся обращаться за помощью, выражать и отстаивать своё мнение. Считаю, что интеграция в среду слышащих – одна из наиболее эффективных форм работы по социализации детей с нарушениями слуха.

Из вышесказанного видно, что процесс социализации детей с нарушениями слуха требует системного, комплексного подхода, единой программы непрерывного образования, охватывающей все направления и всех участников процесса социализации. Проблемы социализации решаются только через включение глухих и слабослышащих детей в доступные области бытовой, индивидуальной и общественно значимой деятельности с учётом их личных интересов и возможностей.

От уровня сформированности навыков общения зависит успешность социализации детей в обществе и самореализация своих возможностей и способностей [1, с. 27].

1. Зыкова Т.С. Хотеева Э.Н. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I и II вида: пособие для учителя. М.: Владос, 2003. 199 с.
2. Красильникова О.А. Развитие речи младших слабослышащих школьников на уроках литературного чтения: Учебно-методическое пособие. СПб.: КАРО, 2005. 176с.
3. Развитие детей с нарушениями слуха во внеурочной деятельности: пособие для учителя и воспитателя спец. (коррекц.) образоват. учреждения I и II вида / [Д.Ю. Алексеевских и др.]; под ред. Е.Г. Речицкой. М.: Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2005. 295 с.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КОМИ

ЛИТЕРАТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ КОМИ КРЕСТЬЯНСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ XVIII–XX ВЕКОВ В ИЗУЧЕНИИ КНИЖНЫХ ТРАДИЦИЙ РЕГИОНА¹

*Прокуратова Екатерина Владимировна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
доцент, к.филол.н.*

В статье рассматриваются подходы к изучению литературных традиций, сложившихся в местах компактного проживания комиязычного населения в XVIII–XX вв. Литературное наследие коми книжников рассматривается на примере двух рукописных традиций, сложившихся в бассейне р. Ваижи (современный Удорский район Республики Коми) и на территории верхней Вычегды (современный Усть-Куломский района Республики Коми). Изучение литературных памятников коми крестьянских писателей дает представление об одной из граней региональной литературы и позволяет проследить формирование местных литературных традиций на фоне общерусского историко-литературного процесса.

***Ключевые слова:** коми крестьянские писатели, старообрядчество, рукописная традиция, традиционализм сознания, жанры, литературные приемы*

Изучение литературного наследия коми крестьянских писателей XVIII–XX вв. является одним из исследовательских направлений, реализуемых в Сыктывкарском государственном университете им. Питирима Сорокина. Книжное наследие коми крестьянских книжников XVIII–XX вв. следует рассматривать как самобытное явление, сложившееся на территории Русского Севера. Рукописные книги коми книжников представляют интерес в разных аспектах: они дают информацию о создателях рукописных книг – простых крестьянах северной Руси, знакомят с приемами художественного оформления старинной книги, раскрывают репертуар чтения коми книжников XVIII–XX вв., редакторские подходы и приемы, используемые местными авторами, которые нередко творчески перерабатывали известные русские тексты, внося изменения в сюжетный уровень и образный ряд.

Изучая литературные традиции, сложившиеся среди коми крестьянского населения, мы обращаемся, прежде всего, к рассмотрению рукописной традиции региона. Книга – рукописная и старопечатная – получила широкое распространение среди старообрядческого населения Коми края в XVIII–XX вв. Рукописная книга стала доминантой культурной традиции последователей старой веры, она воплотила в себе их мировоззренческие установки, отразила особенности религиозно-бытового сознания, их литературные вкусы и предпочтения.

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ и Правительства Республики Коми № 17-14-11004 а(р).

Письменные традиции местных старообрядцев изучаются студентами СГУ им. Питирима Сорокина в рамках разнообразных лекционных курсов – «История книги» (направление подготовки «филология», «библиотечно-информационная деятельность»), «История литературы Севера» («библиотечно-информационная деятельность»), «Работа с редкой и рукописной книгой» («библиотечно-информационная деятельность»), «Русская литература» («народная художественная культура»). Данные курсы включены в блок дисциплин вариативной части учебных планов.

Занятия по изучению книжных традиций региона проводятся на базе отдела редких книг и рукописей Научной библиотеки СГУ. Студенты имеют возможность увидеть уникальные образцы рукописного литературного наследия местных авторов, рассмотреть книгу в единстве ее внешних и содержательных характеристик. На базе отдела редких книги проводятся также экскурсионные занятия для школьников г. Сыктывкара.

Среди дисциплин, обращаясь к изучению книжных и литературных традиций региона, следует выделить курс «История литературы Севера» («филология»), который предполагает знакомство студентов с историко-литературным процессом, сложившимся в региональных культурных, историко-литературных центрах севера России, в том числе Коми края. В рамках изучаемой дисциплины студенты знакомятся с литературными памятниками, бытовавшими среди коми крестьянского населения, в контексте духовной, историко-культурной и литературной жизни общества; рассматривают различные типы книжных собраний, сформировавшихся и функционирующих на территории региона в XVIII–XX вв.

Изучение письменной традиции коми книжников проводится в рамках кафедральных научно-исследовательских работ преподавателей кафедры русской филологии, а также посредством участия сыктывкарских филологов-археографов в различных научно-исследовательских проектах: РГНФ, 2010–2011, № 10-04-41403 а/С «Рукописное наследие коми крестьянских книжников XVIII–XX веков: научное описание и изучение» (руководитель Е.В. Прокуратова); РФФИ, 2017-2018, № 17-14-11004 а(р). Рукописно-книжная традиция крестьян верхней Вычегды XVIII–XX веков: особенности этнически-конфессионального самосознания (руководитель Е.В. Прокуратова).

Особое место в изучении письменного наследия крестьян Коми края занимают литературные традиции, сложившиеся в местах компактного проживания комиязычного населения – территория бассейна р. Вашки (современный Удорский район Республики Коми) и верхней Вычегды (современный Усть-Куломский район Республики Коми). Книжное наследие жителей Удорского края представляет собой позднюю письменную традицию конца XVIII–XX вв., которая распространилась среди крестьянского старообрядческого населения, и достигла своего расцвета в самом конце XIX – начале XX в. Старообрядческая письменная культура с характерным для нее традиционализмом сознания, способствовала определенной консервации устоявшихся литературных канонов и жанровых разновидностей, закрепившихся еще в древнерусской и ранней старообрядческой письменности.

На занятиях по изучению удорского литературного центра студенты постигают рукописно-книжную культуру края, изучают типы библиотек, сложившихся на территории края, рассматривают состав книжных собраний местных жителей, осваивают репертуар чтения.

В удорских рукописях нередко встречаются сочинения ранних старообрядческих писателей – протопопа Аввакума, иноков Епифания и Авраамия, дьякона Федора, Игнатия Соловецкого, списки агиографических сочинений, составленные выговскими авторами, произведения писателей филипповского течения старой веры (Повесть об отце Филиппе и Терентии), последователей страннического согласия («Вопросы об антихристе», Архангелогородские ответы, Вопросы старообрядцев ко крыоющимся христианом, Изъявление вин и ересей на старообрядцев и др.) [3, с. 306-361].

К местным переработкам можно отнести удорский список древнерусского произведения демократической сатиры XVII в. – «Азбука о голом и небогатом» (Вашк.р.-28), который имеет ряд местных черт: одним из героев повествования является «славный дворянин, удорский зырянин». Особой популярностью среди местного населения пользовались мемуарные сочинения: Удорский дневник, создававшийся на протяжении почти ста лет (с 1858 по 1950 гг.) представителями семьи Рахмановых-Матевых-Палевых [5, с. 85–96], «Истории деревни Верхозерье» [3, с. 228–229].

Другая самобытная историко-литературная традиция коми книжников сложилась на территории Усть-Куломского района Республики Коми (бассейн р. Вычегды). На формирование духовной культуры края оказали существенное воздействие различные этноконфессиональные и этнокультурные традиции – официальное православие, старообрядчество, своеобразное религиозное движение, получившее название «бурсьыласьяс» – певцы добра, в религиозно-обрядовой жизни имевших ряд близких черт с русскими мистическими сектами (пророчества, видения и пр.) [1, с. 218–221].

Большинство из дошедших до нас рукописных сборников крестьян верхней Вычегды создано в XIX – начале XX в.: среди книг преобладают сборники богослужебного характера, необходимые местным жителям, исповедующим старообрядчество, для ведения культовой практики. По большей части богослужебные рукописи обеспечивали повседневную религиозную жизнь местных жителей: в них переписаны утренние и вечерние молитвы, избранные акафисты, каноны – Акафист Пресвятой Троице, Канон Пресвятой Богородице, Канон ангелу хранителю, Канон Николаю Чудотворцу, Молитва преподобному Зосиме и др.

Говоря о развитии вычегодской рукописной традиции, можно отметить двуязычный характер культуры местного населения, в том числе проявившийся в книжном наследии. Среди вычегодских рукописей XX в. встречаются рукописные тексты, написанные в школьных тетрадях на двух языках – русском и коми – молитвы, песнопения, жития, слова, поучения, апокрифические сочинения, духовные стихи. Нередко под одним переплетом объединяются тексты строго богослужебной направленности и сочинения с художественным началом – жития, апокрифы, духовные стихи [2, с. 21–22].

Широкое распространение в рукописной традиции верхней Вычегды получают апокрифические сочинения – апокрифы и духовные стихи, рассказывающие о земной жизни Христа и Богородицы, времени и обстоятельствах их кончины и погребения («Успение Богородицы», «Хождение Богородицы по мукам», «Сон Богородицы», «Плач Богородицы», «Христос с учениками из храма выходит» и др.). Данные сочинения, известные в настоящее время в нескольких списках, являются переводами с русских источников на коми язык; тексты по большей части исполнялись во время поминальной практики. Местные книжники в ряде случаев вносили существенные изменения в сюжетно-фабульные звенья, вводили новых персонажей, разрабатывали новые сюжетные линии и мотивы [2, с. 22–25].

Рукописно-книжная традиция коми крестьянских книжников развивалась под определяющим воздействием старообрядческого наследия крупных севернорусских книжных и литературных центров, располагавшихся на территории Русского Севера, воплощая и развивая их духовные традиции. Вместе с тем книжным центрам, сложившимся на территории Коми края, нельзя отказать в самобытности, поскольку на формирование духовного наследия местного населения, а также на их самосознание повлияла не только старообрядческая идеология в целом, но и собственная специфика жизнедеятельности и бытового уклада, и в первую очередь двуязычный характер культуры жителей края.

Таким образом, изучение литературного наследия коми крестьянских книжников XVIII–XX вв. в рамках историко-литературных дисциплин не только знакомит студентов с литературными традициями, сложившимися на территории Коми края, но и расширяет общий кругозор студентов, содействует лучшему познанию родного края. Литературные памятники, созданные местными крестьянскими книжниками, показывают жанровые и тематические предпочтения коми авторов (апокрифы, духовные стихи, вопросно-ответные сочинения, послания) и свидетельствуют, с одной стороны, об общей ориентации на севернорусские рукописные традиции, с другой – позволяют говорить об оригинальности и самобытности созданных текстов, отразивших мировоззренческие установки их создателей.

1. Гагарин Ю.В. История религии и атеизма народа коми. М.: Коми кн. изд-во, 1978. 326 с.
2. Прокуратова Е.В. Богородичные апокрифы в рукописной традиции крестьян Верхней Вычегды // Традиционная культура: Научный альманах. 2013. № 3. С. 20–30.
3. Прокуратова Е.В. Старообрядческая культура Коми края XVIII–XX веков: книгописная деятельность и литературное творчество удорских староверов. СПб.: Пушкинский Дом, 2010. 528 с.
4. Рыжова Е.А. Азбука о голом и небогатом // Старообрядческий центр на Вашке: Устная и письменная традиция Удоры: Материалы и исследования. Сыктывкар: Изд-во СыктГУ, 2002. С. 62–67.
5. Рыжова Е.А. Удорский дневник старообрядческого рода Рахмановых-Матевых-Палевых // Старообрядческий центр на Вашке: Устная и письменная традиция Удоры: Материалы и исследования. Сыктывкар: Изд-во СыктГУ, 2002. С. 85–96.
6. Чувьюров А.А. Духовные стихи в религиозной и обрядовой жизни вычегодских и печорских коми // Духовная культура Севера: итоги и перспективы исследования. Сыктывкар: Изд-во СыктГУ, 2002. С. 62–69.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В УЧЕБНИКЕ ПО КОМИ ЯЗЫКУ ДЛЯ 1 КЛАССА (АВТ. Е.Н. ВЯЗОВА, А.В. СИЗОВА, С.Н. ТЕРЕНТЬЕВА)

*Терентьева Светлана Николаевна,
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»,
директор института педагоги и психологии
к.пед.н., доцент*

В статье раскрываются особенности реализации коммуникативно-деятельностного подхода на уроках коми языка как неродного.

Ключевые слова: *системно-деятельностный подход, коммуникативно-деятельностный подход, образовательный процесс, компетенция, речевая деятельность.*

Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования (далее – ФГОС НОО) предъявляют принципиально новые требования к структуре и содержанию образовательных программ, к результатам их освоения и условиям их реализации в школе. Особый акцент при этом делается не на предметные результаты обучения, а на операционные, личностные результаты (компетенции), определяющие мотивацию и направленность деятельности личности.

В основе ФГОС НОО лежит системно-деятельностный подход, который предполагает «признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся» [2].

В статье мы остановимся на коммуникативно-деятельностном подходе, являющемся разновидностью системно-деятельностного подхода. Коммуникативно-деятельностный лежит в основе построения системы обучения неродному языку, в нашем случае коми языку. Основы этого подхода были заложены в трудах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, И.А. Зимней и других.

Коммуникативно-деятельностный подход предполагает такую организацию образовательного процесса, в которой на первый план выдвигается деятельностное общение учащихся с учителем и между собой, учебное сотрудничество всех участников образовательного процесса. Отношение учителя к ученику в рамках коммуникативно-деятельностного подхода – субъект-субъектное. В центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учет индивидуально-психологических и возрастных особенностей личности обучающегося.

Суть коммуникативно-деятельностного подхода заключается в создании для учащихся условий, в которых они участвовали бы в деятельности, а сама деятельность была бы значимой для них, осуществлялась бы в рамках конкретных жизненных ситуаций. Таким образом, в основе данного подхода лежит реальность деятельности в предлагаемых речевых и игровых ситуациях. Объектом обучения с позиции коммуникативно-деятельностного подхода на уроках

коми языка как неродного должна быть речевая деятельность в таких ее видах, как аудирование, говорение, чтение, письмо. Коммуникативно-деятельностный подход ориентирует занятия по языку на обучение общению, использование языка с целью обмена мыслями. Именно поэтому большое внимание уделяется созданию и поддержанию у обучающихся потребности в общении и усвоении с ее помощью познавательной информации.

Коммуникативно-деятельностный подход предъявляет следующие требования к современному уроку: коммуникативное поведение учителя на уроке; использование упражнений, максимально воссоздающих значимые для учащихся ситуации общения; параллельное усвоение грамматической формы и ее функции в речи; учет индивидуальных особенностей учащегося; ситуативность процесса обучения, рассматриваемая и как способ стимулирования речевой деятельности, и как условие развития коммуникативных умений.

Коммуникативно-деятельностный подход является основой построения учебника «Коми язык. 1 класс» [4]. Методическим содержанием подхода являются способы организации учебной деятельности, связанные в первую очередь с широким использованием групповых и парных форм обучения, с решением проблемных задач, с сотрудничеством между учителем и учащимися. Методический аппарат учебника составлен таким образом, чтобы каждый ученик был включен в речевую деятельность. Обучение коми языку носит комплексный характер, т.е. на каждом уроке организуется работа по обучению всем видам речевой деятельности: чтению, письму, аудированию и говорению. Вместе с вымышленным героем медвежонком (Ошпи) первоклассники включаются в активную речевую среду, путешествуя по страницам учебника. Медвежонок приглашает детей к участию в разных видах деятельности: слушанию коми речи и общению на коми языке, анализу слов и предложений, чтению, раскрытию лексического значения слова, составлению предложений, диалогов, рассказов. Ситуативно-игровая основа учебника позволяет заложить основы формирования коммуникативной компетенции у первоклассников. Также иллюстративный материал учебника позволяет обогатить словарный запас учащихся, способствует активизации внимания учащихся, помогает в создании речевых ситуаций.

Для развития у учащихся познавательного интереса и активизации их деятельности в учебнике имеются задания на моделирование и конструирование с использованием звуковых моделей, синтаксических конструкций, моделей текста (*например, догадайся, какие слова спрятались в звуковых моделях; составь предложения по схемам; расшифруй письмо и попробуй его прочитать; Медвежонок придумал рассказ о любимой игрушке и зашифровал. Восстанови его и др.*); задания на классификацию, сравнение и сопоставление (*например, найди пары, раздели на группы, найди лишнее, соотнеси слова и звуковые схемы, скажи, что общего в этих словах и др.*).

В соответствии с коммуникативно-деятельностным подходом все более важное место в учебном процессе занимает диалог. Обучение речевой деятельности на неродном языке в первый год обучения предполагает, прежде всего, овладение умениями и навыками разговора в наиболее естественной форме речи диалогической [1]. Именно в диалоге проявляется самая главная функция

языка как средства общения. Поэтому в учебнике представлен богатый материал по формированию диалогической речи.

Обучение диалогической речи начинается с обучения реагированию на реплику собеседника. Разнообразие реагирования зависит от языковых средств, которыми располагают учащиеся, а также от индивидуальных особенностей учащихся. Однако важно с первых шагов показать возможные диалогические единства. (Вопрос – ответ, вопрос – вопрос, утверждение – вопрос, утверждение – утверждение.)

Для того чтобы обучение диалогической форме речи не носило формальный характер, а было коммуникативно направлено, в учебник включены различные речевые ситуации:

- *Догадайся, о чём могут говорить медвежата, ожидая гостей. Разыграй эту сценку с соседом по парте.*
- *Помоги медвежонку познакомиться с одноклассниками.*
- *В лесной школе появился новый ученик. Какие вопросы ты сможешь ему задать?*
- *Представь, что ты пришёл на новогодний праздник в маске. Поговори со сказочными героями [4].*

В соответствии с требованиями примерной программы по коми языку [3] у первоклассника формируется умение использовать речевые средства для решения коммуникативных задач, правильно оформлять свои мысли в устной форме с учётом учебных и жизненных речевых ситуаций. Поэтому в учебнике представлены задания и на формирование монологической речи. В первом классе монологическая речь представлена описанием, сообщением, рассказом о прослушанном или прочитанном. Говорение, особенно монолог, представляет для учащихся серьезные трудности. Они связаны с выбором темы высказывания и лексического наполнения этого высказывания. Формирование этого сложного умения должно протекать с помощью опор как по содержанию, так и по форме изложения. С целью обучения монологической речи методический аппарат учебника содержит следующие упражнения:

- *Медвежонок со своими друзьями играют в прятки. Найди их, расскажи во что они одеты. Пересчитай, сколько зверят играет в прятки.*
- *Помоги медвежонку собрать портфель. Выясни у медвежонка, что у него уже есть в портфеле.*
- *Помоги медвежонку выбрать одежду для школы.*
- *К медвежонку пришли гости. Скажи, во что одеты друзья медвежонка. Во что одет сам медвежонок.*
- *Медвежонок решил угостить друзей, но не знает чем. Помоги ему выбрать угощения для каждого из них.*
- *Медвежонок решил сочинить загадки про кошку, собаку и про свою маму. Помоги ему.*
- *В школе медвежонку дали азбуку и учебник коми языка. Он с интересом листал их вечером дома. Его внимание привлекла одинаковая страница в учебниках. Скажи, чему удивляется медвежонок [4].*

Таким образом, методический аппарат учебника по коми языку для 1 класса, теоретической базой которого является коммуникативно-деятельностный подход, способствует формированию коммуникативных умений первоклассников, что является одной из основных задач при обучении неродному языку.

1. Сурнина, С.Н. Обучение диалогической речи учащихся вторых классов, не владеющих коми языком: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ин-т нац. проблем образования М-ва образования РФ. М.: 2003. 22 с. <https://elibrary.ru/item.asp?id=15885296>
2. ФГОС НОО [электронный ресурс] URL: http://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3._1_.pdf
3. Коми язык (как неродной): Программа. 1 – 4 классы. / сост. С.Н. Терентьева. Сыктывкар: Анбур », 2015. 32 с.
4. Вязова Е.Н., Сизова А.В., Терентьева С.Н. Коми язык. 1 класс. Учебник для изучающих коми язык как неродной. Сыктывкар: Анбур, 2016. 88 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЦЕССЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Токарева Наталья Николаевна,
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорочкина»
ст. преподаватель*

Изучение курсов этнокультурной направленности – обязательное требование ФГОС НОО. Литературу Республики Коми целесообразно рассматривать как составную часть учебных предметов, прежде всего литературного чтения. Знакомство младших школьников с литературой Республики Коми возможно через включение произведений в программные уроки литературного чтения, при этом необходимо учитывать тему, проблему, жанр произведения.

Ключевые слова: *этнокультурный компонент в образовании, литература Республики Коми, младший школьник, пути реализации этнокультурного компонента, литературное чтение.*

Реализация этнокультурного компонента в литературном образовании младших школьников осуществляется в соответствии с ФГОС НОО, указывающим на необходимость обеспечения образовательных потребностей обучающихся в изучении курсов этнокультурной направленности. На наш взгляд, одним из таких курсов является «Литература Республики Коми», так как данная дисциплина способствует расширению знаний и представлений обучающихся о природе родного края, человеку, окружающем его мире, характере, быте, обычаях народа коми.

Процесс приобщения младших школьников к литературе Республики Коми целесообразно рассматривать как составную часть учебных предметов. Бла-

гоприятные возможности для этого предоставляют предметы художественного цикла, в начальной школе – это, прежде всего, литературное чтение.

Система уроков литературного чтения позволяет реализовать задачу формирования круга чтения обучающихся, в который могут быть включены произведения поэтов и писателей Республики Коми; который должен соответствовать возрасту читателя, его пристрастиям и предпочтениям, знаниям в области литературы.

Отбор произведений для чтения определяется содержанием литературного образования, которое, в свою очередь, становится средством и фактором, способствующим приобщению детей к социальному опыту и культуре коми народа, миру его духовных ценностей. Овладевая способами коммуникативного взаимодействия, постепенно продвигаясь в своих возможностях словесного влияния на окружающих людей, школьники адаптируются в обществе. Мы предлагаем знакомить обучающихся начальных классов с разнообразными по жанру и тематике произведениями – это, прежде всего, фольклорные произведения: пословицы, поговорки, загадки, игры, народные сказки; авторские сказки Г. Юшкова, П. Образцова, Е. Габовой; произведения классиков: стихи И. Куратова, С. Попова, А. Ванеева, рассказы И. Коданёва, С. Раевского, В. Журавлёва-Печорского, а также стихи и рассказы современных поэтов и писателей, среди которых Е. Рочев, Е. Козлова, Н. Куратова, В. Демидов, Е. Габова, В. Ануфриев.

Одно из основных условий реализации этнокультурного компонента в литературном образовании младших школьников – наличие читательского кругозора (его широта, упорядоченность, глубина). Обучающиеся должны усвоить связи: «автор – тема (-ы), жанр (-ы), произведения», «автор – произведение – герои, эпизоды, проблемы». Например: Авторами рассказов о природе являются И. Коданёв («Сорока-воровка», «На лугах», «Белки-путешественницы»), С. Раевский («Неряхи», «Бурундук», «Белые ночи», «Красота земли»), В. Журавлёв-Печорский («Стриж – птица залётная», «Грибная пора», «Исчез песец»), В. Ануфриев («Сорочья весна», «Глупые воробьи», «Про плавунчика»). Стихи о детях и природе сочиняли П. Образцов, С. Попов, В. Демидов. Е. Рочев писал повести и рассказы о детях; главный герой его произведений – Митрук – любознательный фантазёр, мечтающий стать оленеводом. Е. Габова – автор сказок, повестей, рассказов о детях. Её герои – мальчишки и девчонки – непоседы, выдумщики, шалуны, романтики; умеют дружить, способны самостоятельно решать возникающие у них проблемы, трепетно относятся к животным.

Важными условиями приобщения обучающихся к литературе Республики Коми является наличие книжного окружения (выставка книг на уроке литературного чтения, посещение библиотеки, книги в уголке чтения) и система работы по формированию знаний и умений, необходимых для самостоятельной деятельности с книгой, включающая отбор учебного материала, структуру, приёмы работы, объём практической деятельности с текстом и книгой.

Знакомство младших школьников с литературой Республики Коми возможно через включение произведений в программные уроки литературного чтения, при этом необходимо учитывать тему, проблему, жанр произведения.

Покажем это на примере планирования уроков во втором классе [1, 3]: на уроке изучения русской народной сказки «Гуси-лебеди» предлагаем знакомство с коми народной сказкой «Ёма и две сестры» (раздел «Устное народное творчество»), сравнивая два текста, выясняем, чем похожи сказки и в чём их национальная уникальность. Раздел «О братьях наших меньших» позволяет параллельное изучение произведений, объединённых идейным содержанием, например, рассказа В. Бианки «Музыкант» и И. Коданёва «Белки-путешественницы», Е. Чарушина «Страшный рассказ» и Е. Козловой «Страшилище» (идентичность сюжетных действий, характера и психологического состояния героев); более глубокому осознанию идейного содержания произведения В. Драгунского «Тайное становится явным» будет способствовать рекомендация для домашнего чтения рассказа Е. Козловой «Синее стёклышко». Кроме того, учащимся можно предложить рекомендательные списки книг, произведений для самостоятельного домашнего чтения, качество и результаты которого оцениваются на обобщающих уроках литературного чтения: например, прочитать цикл стихотворений С. Попова «Сверстникам-школьникам», А. Журавлёва «Малица», «Бурки», «Рыбак», П. Образцова «В школе», рассказ Е. Козловой «Лыжи-неумёхи» (раздел «Я и мои друзья»); расширят читательский кругозор обучающихся стихотворения П. Образцова «К весне». «Берёза», С. Попова «В апреле», В. Демидова «В тундре весенней», «Год начинается с весны», «Воробышка весна» (раздел «Люблю природу русскую. Весна»); открытием для младших школьников будут познавательные сказки Г. Юшкова «Плот бобра», «Волчий шалаш» (раздел «Писатели – детям»); несомненно, полезным будет дополнение учебного материала раздела «Устное народное творчество» коми народными сказками, загадками, пословицами, поговорками других финно-угорских народов.

Формированию у младших школьников интереса к литературе Республики Коми будут способствовать задания творческого характера, предлагаемые им при подготовке к обобщающим урокам: «Напиши сочинение «Забавный зверёк – белка» (после прочтения рассказа И. Коданёва)»; «Какая весна нравится тебе? Нарисуй иллюстрацию к понравившейся части стихотворения В. Демидова «Год начинается с весны»»; «Нарисуй гриб. Придумай о нём рассказ или сказку (А. Кокачёв. Спор грибов.)»; «Найди в библиотеке книгу Е. Козловой и составь список рассказов, которые ты посоветуешь прочитать одноклассникам»; «Составь рассказ «Какой необычный заяц!», прочитав сказки Г. Юшкова»; «Найди книгу Е. В. Рочева «Маленький Митрук и большая тундра». Прочитай о других приключениях мальчика».

Литература Республики Коми как средство формирования этнокультурных знаний позволяет создать развивающую среду, стимулирующую активные формы познания: наблюдение, исследование, учебный диалог и условия для развития у обучающихся способности оценивать свои мысли и действия, определять своё знание и незнание. Решению этих задач способствует содержание методического аппарата книг для чтения: например, в учебнике для второго, третьего классов [1, 2] предложены следующие типы заданий: «Вспомни загадки русского и коми народа о животных и растениях. Чем они похожи? Какие особенности животных отражены в загадках коми народа?»; «Соотнеси русские

и коми пословицы по смыслу»»; «Какую русскую народную сказку напоминает сказка «Ёма и две сестры»? Чем похожи сказки? В чём их отличие? Соотнесите идею сказки с русской и коми пословицами»; «Докажи, что автору удалось изобразить особенности северной зимы (П. Образцов. Север мой)»; «Как понимаете выражения «июнь ... воткнул цветы», июль ... надел венок», «август с косой-горбушей шёл»? Какие особенности северной природы подметил поэт? (А. Журавлёв. Северный лужок)»; «За что автор благодарит любимую северную землю? А за что ты поблагодарил бы её? (С. Раевский. Красота земли)»; «О каких исторических фактах из жизни коми народа ты узнал, прочитав рассказ И. Коданёва «На лугах»?»; «Представь, что ты, как и герой стихотворения, упал в снег. Что ты почувствуешь? (А. Журавлёв. Малица)».

Реализовать возможности литературы Республики Коми в реализации этнокультурного образования помогут, помимо традиционных, используемые на уроках и во внеурочной деятельности приёмы: организация выставок книг, самостоятельный выбор книг по указанным параметрам, литературные конкурсы, викторины, создание классной библиотеки, составление рекомендательных списков по результатам самостоятельного чтения, сравнение произведений разных авторов, «диалог с автором».

1. Литературное чтение. Учебник. 2 класс / авт.-сост. Н.Н. Токарева. Сыктывкар: Изд-во «Анбур», 2013.
2. Литературное чтение. Учебник. 3 класс / авт.-сост. Н.Н. Токарева. Сыктывкар: Изд-во «Анбур», 2013.
3. Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г. и др. Литературное чтение. 2 класс. Часть 1. М.: Просвещение, 2012.

ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В УЧЕБНОМ ПОСОБИИ «КРАЙ, В КОТОРОМ Я ЖИВУ»

*Поляков Евгений Викторович
г. Сыктывкар, ГОУДПО «Коми республиканский
институт развития образования»
методист лаборатории развития этнокультурного образования*

В статье представлены некоторые приёмы, методы и технологии работы с произведениями изобразительного искусства в рамках учебного курса «Край, в котором я живу» (1–4 кл.).

***Ключевые слова:** краеведение, произведения изобразительного искусства, жанры картин, культурная личность духовно-нравственное воспитание, культурно-ориентированный подход в образовании.*

Актуальной проблемой современного российского общества является формирование культурной личности граждан страны. Правительством Россий-

ской Федерации была разработана «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», ключевым направлением которой является эффективное обеспечение таких личностных результатов развития учащихся, как их «духовно-нравственные ценностные ориентации, мотивация к непрерывному личностному росту», а также «приобщение к ценностям культуры своего народа» [5]. Личность, сочетающая в себе органичное единство норм и ценностей, доминирующих в определенном обществе, обладающая высоким уровнем интеллектуального развития и направленная на всестороннее саморазвитие является культурной личностью [6, с. 216].

Как формируется культурная личность? Какие механизмы необходимы для формирования культурной личности? Некоторые ученые-педагоги (Е.В. Бондаревская, Л.М. Ванюшкина, Н.Б. Крылова и др.) в своих трудах рассматривают образовательное пространство как среду для приобщения учащихся к ценностям культуры. В Республике Коми в начальной основной школе реализуется учебный курс «Край, в котором я живу» [2], разработанный на основе Концепции реализации этнокультурного компонента Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [4]. Целью изучения данного учебного курса является формирование опыта деятельности младших школьников по получению новых знаний, их преобразованию и применению на основе освоения природно-культурного и культурно-исторического наследия Коми края.

Обязательной частью содержания краеведческого курса выступает культурно-ориентированный подход. В рамках изучения природы и истории, учащиеся начальных классов познают многообразие мира культуры Коми края. Примером приобщения младших школьников к ценностям культуры коми народа является знакомство с произведениями изобразительного искусства Республики Коми. В учебном пособии «Край, в котором я живу» для 2 класса [3] представлено 26 репродукций картин коми художников, оригиналы работ которых хранятся в постоянных экспозициях, а также запасниках Национальной галереи Республики Коми. В учебном пособии представлены разные жанры произведений искусства. Рассмотрим их подробнее. Большинство репродукций картин – это ландшафтные пейзажи, раскрывающие красоту природы Севера. К ландшафтным пейзажам относятся следующие картины: А. Бухаров «Весна в Заполярье»; «Воркутинская тундра»; Я. Вундер «Троповая долина на реке Вангыр»; «Гора Урал»; А. Безумов «Северная весна»; «Летний день»; С. Торлопов «Тундра»; Р. Ермолин «Белая тундра»). Поскольку в учебном пособии есть тематические разделы, посвященные некоторым городам и сёлам Республики Коми, целесообразно включение в содержание книги архитектурных пейзажей, описывающих красоту северных жилых построек. Так, младшие школьники знакомятся со следующими архитектурными пейзажами: А. Безумов «Улица в Усть-Куломе»; «Двор»; Я. Вундер «2-й район. Улица Суворова»; В. Поляков «Улица Кирова в Сыктывкаре»; Н. Лемзаков «В предместьях Куратово»; С. Григорьев «Северный поселок»; В. Рогачёв «Зимний вечер. Село Ыб в Республике Коми»; Р. Ермолин «Улица в Каргорте»; Э. Козлов «Старая Усть-Цильма»; А. Безумов «Новый микрорайон». В учебной книге «Край, в котором я живу»

представлены следующие сюжетно-тематические картины: С. Торлопов «Суровый Вангыр»; Э. Козлов «Белая ночь на Печоре»; Е. Борисевич «Над Вычегдой»; Р. Ермолин «Серебро Печоры»; А. Бухаров «На зимних пастбищах»; А. Куликова «Детство»; Р. Ермолин «Май 1945 года». В учебном пособии размещена картина-натюрморт (С. Торлопов «Грибы»).

Репродукции картин являются не просто книжной иллюстрацией, а представляют собой наглядный дидактический материал, сопровождаемый системой вопросов и заданий. Работа с картинами направлена на развитие у младших школьников не только личностных универсальных учебных действий (далее УУД), но также предметных и познавательных УУД. Стоит отметить, что необходимым условием знакомства с картиной является соблюдение некоторых особенностей работы с произведением искусства. Обсуждение картины начинается не с рассказа учителя о картине, а с предложения всмотреться в незнание произведение и высказать свое мнение по поводу увиденного. В начале занятия учитель не дает предварительной информации о картине. По мнению известного ученого-педагога Л.М. Ванюшкиной, это связано с тем, что «дополнительная информация (название, автор, время и история создания произведения) дает “готовые” выводы» [1, с. 43]. В результате школьник смотрит на произведение уже не своими глазами, а глазами учителя. Между тем отсутствие информации при работе с произведением изобразительного искусства побуждает всматриваться в объект исследования, искать ответы в нем самом. Таким образом, «начинающий зритель» вынужден актуализировать собственный жизненный опыт.

В качестве примера можно привести одну из технологий работы с произведением изобразительного искусства. При изучении в рамках учебного курса «Край, в котором я живу» темы «Огни растущих городов» можно познакомиться с репродукцией картины коми художника А. Безумова «Новый микрорайон». На полотне художник изобразил один из микрорайонов города Сыктывкара. Картина многоплановая, с разными персонажами и множеством деталей, что требует неторопливого и тщательного рассматривания. Рассматривание и анализ картины можно организовать в условиях групповой работы, используя прием «Мозаика». Целесообразно выделить три фрагмента картины для работы в группах. Одна группа учащихся рассматривает фрагмент картины справа («Школьная площадка»). Другая группа второклассников рассматривает фрагмент слева («Гаражи»). Третья группа обучающихся рассматривают центральную композицию («Дорога»). Каждая группа школьников рассказывает сюжет по своему фрагменту картины. В результате должен получиться целостный рассказ: *В городе появился новый микрорайон. Здесь построена новая школа. Возле школы есть детская площадка, где дети играют во время прогулки. Напротив школы есть гаражный сектор. Там автолюбители ремонтируют свои машины. Между школой и гаражами проложена пешеходная дорога. По ней каждый день жители нового микрорайона спешат по своим делам.*

Отметим, на примере изучения данного произведения изобразительного искусства дидактическую значимость работы с картиной в младшем школьном возрасте. Планируемыми предметными результатами работы учащихся с кар-

тиной А. Безумова «Новый микрорайон» будут изучение особенностей северных городских поселений; метапредметные результаты: умение работать в группе, высказывание обоснованных суждений, понимание учебной задачи. Личностные результаты: уважение к культуре родного края.

Обобщая вышесказанное, можно констатировать, что работа с картинками в рамках учебного курса «Край, в котором я живу» способствует успешному решению двуединой задачи обучения и воспитания младших школьников.

1. Ванюшкина Л.М., Коробкова Е.Н. Образование в пространстве культуры: монография. СПб.: СПб АППО, 2012.
2. Край, в котором я живу: программа учебного курса / Мин-во образования Респ. Коми, Коми республиканский ин-т развития образования: [сост.: Е.В. Поляков]. Сыктывкар: КРИРО, 2018. 27 с.
3. Поляков Е.В. Край, в котором я живу. 2 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций. Сыктывкар: Анбур, 2018.
4. Полякова Э.И. Концепция реализации этнокультурного компонента Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в Республике Коми на основе курса «Краеведение» // Вестник Коми государственного педагогического института 2012. № 10. С. 17–25.
5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».
6. Фокеева Ю.А. Пути формирования современной культурной личности в условиях поликультурной среды // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 9(75). С. 215–218.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ КОМИ ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО

*Витязева Оксана Владимировна,
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
Студентка 6415 группы
Ходаковский Степан Сергеевич
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
Студент 6415 группы*

В статье представлен анализ педагогических условий, необходимых для формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках коми языка как неродного интерактивными средствами SMART NoteBook.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, коммуникативные универсальные учебные действия, младший школьник, интерактивные средства, SMART NoteBook, коми язык.

Развитие коммуникативных умений детей младшего школьного возраста является на нынешнем этапе развития социальных отношений одной из основных проблем. Возрастная категория детей рассматривается не случайно. Следующий этап в жизни ребенка – подростковый возраст, когда одним из преобладающих факторов являются навыки общения. Постигание элементов коммуникативной культуры в младшем школьном возрасте позволит детям успешнее реализовать свой потенциал.

Коммуникативные умения – это такой комплекс осознанных коммуникативных действий, которые основаны на «высокой теоретической и практической подготовленности личности и позволяют творчески применять знания для отражения и преобразования действительности». По мнению ученого, их развитие связано с формированием и развитием личностных новообразований [1].

Коммуникативные умения – это умение общаться и выстраивать систему непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации, грамотно, правильно, доходчиво объяснить свои мысли и адекватно воспринимать информацию от партнеров по общению [3].

По своему содержанию коммуникативные умения объединяют в себе информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные группы умений [5].

Группа *информационно-коммуникативных* умений состоит из умений:

- вступать в процесс общения (выражать просьбу, приветствие, поздравление, приглашение, вежливое обращение);
- ориентироваться в партнерах и ситуациях общения (начать говорить со знакомым и незнакомым человеком; соблюдать правила культуры общения в отношениях с товарищами, учителем, взрослым; понять ситуацию, в которую ставятся партнеры, намерения, мотивы общения);
- соотносить средства вербального и невербального общения (употреблять слова и знаки вежливости; эмоционально и содержательно выражать свои мысли, используя жесты, мимику, символы; пользоваться рисунками, таблицами, схемами, группировать содержащийся в них материал).

При обучении неродному языку, в нашем случае обучению коми языку, можно выделить следующие коммуникативные умения [4]:

- вести элементарный диалог: диалог этикетного характера, диалог-расспрос;
- описывать предмет, картинку;
- рассказывать о себе, своей семье, любимом животном, друге, школе, погоде;
- понимать на слух речь учителя и одноклассников при непосредственном общении и вербально/невербально реагировать на услышанное;
- понимать просьбы и указания, связанные с учебными и игровыми ситуациями на уроке;
- отвечать на вопросы по содержанию текста;
- составлять текст по опорным словам, по вопросам, по плану;
- писать краткое личное письмо (с опорой на образец);
- писать поздравительную открытку (с опорой на образец).

В качестве теоретической базы построения учебника [2] является коммуникативно-деятельностный подход. Объектом обучения с позиции названного подхода должна быть речевая деятельность в таких ее видах, как аудирование, говорение, чтение, письмо. Коммуникативно-деятельностный подход ориентирует занятия по языку на обучение общению, использование языка с целью обмена мыслями. Для этого первостепенное внимание уделяется созданию и поддержанию у обучающихся потребности в общении и усвоении с её помощью познавательной информации. Коммуникативно-деятельностный подход предъявляет следующие требования к современному учебному процессу: коммуникативное поведение учителя на уроке; использование упражнений, максимально воссоздающих значимые для учащихся ситуации общения; параллельное усвоение грамматической формы и ее функции в речи; учет индивидуальных особенностей учащегося; ситуативность процесса обучения. Методическим содержанием подхода являются способы организации учебной деятельности, связанные в первую очередь с широким использованием групповых и парных форм обучения, с решением проблемных задач, с сотрудничеством между учителем и учащимся. Суть коммуникативно-деятельностного подхода заключается в создании для учащихся условий, в которых они участвовали бы в деятельности, а сама деятельность была бы значимой для них, осуществлялась бы в рамках конкретных жизненных ситуаций. Таким образом, в основе данного подхода лежит реальность деятельности в предлагаемых речевых игровых ситуациях.

С учётом индивидуально-психологических и возрастных особенностей первоклассников содержание учебника по коми языку для первоклассников [2] построено на ситуативно-игровой основе и большую часть страниц занимают сюжетные иллюстрации. Это позволяет заложить основы формирования коммуникативной компетенции у первоклассников. Вместе с вымышленным героем медвежонок (Ошпи) первоклассники включаются в активную речевую среду, путешествуя по страницам учебника. Медвежонок приглашает детей к участию в разных видах деятельности: слушанию коми речи и общению на коми языке, анализу слов и предложений, чтению, раскрытию лексического значения слова, составлению предложений, диалогов, рассказов.

К учебнику прилагается также разработка электронного образовательного ресурса, который является интерактивным приложением. Интерактивность разработана на платформе Smart Notebook. Каждый урок представлен как отдельное сопровождение, в которое включены интерактивные дидактические материалы и задания, например:

- 1) тесты;
- 2) логические задания на установление соответствия или закономерности;
- 3) задания на восстановление текста;
- 4) задания на определение «лишнего понятия»;
- 5) развивающие игровые задания типа кроссвордов и филвордов;
- 6) задания на развитие фонематического слуха и др.

Использование интерактивных средств обучения, позволяет:

- увеличить возможности выбора средств, форм (индивидуальной, групповой, фронтальной) и темпа изучения по предметной области коми язык как неродной,
- обеспечить доступ к разнообразной информации из лучших сайтов, библиотек, музеев для создания текстов;
- повысить интерес учащихся к изучаемому предмету за счёт наглядности, занимательности, фонематических заданий-образцов представленного учебного материала, т.е. воспринимать текст воспроизводить наизусть небольшие произведения, описывать картину используя фразы, пройденные на уроке,
- повысить мотивацию самостоятельного изучения коми языка и развития критического мышления,
- активно использовать методы взаимообучения (обсуждение учебных проблем на форумах, в чатах, оперативное получение подсказок).

Использование интерактивных форм и методов обучения на уроках в начальной школе позволяет преподать материал в доступной, интересной, яркой и образной форме – это вызывает интерес к познанию, формирует коммуникативные умения, которые необходимо формировать уже с ранних лет, так как именно они способствуют ребёнку легко входить в контакт со своими сверстниками и взрослыми людьми на языке коренного народа республики.

1. Баранова А.С. Развитие коммуникативных УУД через групповую деятельность на уроках литературного чтения в начальной школе // Символ науки. 2015. № 9–2. С. 147–148.
2. Вязова Е.Н., Сизова А.В., Терентьева С.Н. Коми язык. 1 класс. Сыктывкар: Анбур, 2016. 88 с.
3. Давыдова Н.Н., Смирных О.В. Управление формированием универсальных учебных действий в условиях образовательного учреждения повышенного статуса // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 2. С. 24–30.
4. Коми язык (как неродной): Программа. 1–4 классы / сост. С.Н. Терентьева. Сыктывкар: Анбур, 2015. 32 с.
5. Максимова А.А., Развитие коммуникативных умений у младших школьников в сюжетно-ролевых играх // Начальная школа. 2005. № 1. С. 30–34 URL: <http://school2100.com/upload/iblock/6a4/6a4158a2b71b6dd8ec8f958abdb23a0d.pdf> (дата обращения 01.12.2018)

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРТИЗЫ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ПРОЕКТА – ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА «ВИРТУАЛЬНЫЙ ШКОЛЬНЫЙ ЭТНОГРАФИЧЕСКИЙ МУЗЕЙ»

*Буртылев Виктор Владимирович
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
магистрант 422-НОз группы
Поберезкая Вита Федоровна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
к.пед.н., доцент*

В данной статье раскрывается организация и особенности прохождения экспертного оценивания электронного образовательного ресурса «Виртуальный школьный этнографический музей» Коми Республиканским экспертным советом КРИРО.

***Ключевые слова:** Образование, этнография, этнокультурное образование, экспертный совет, экспертиза, виртуальный школьный этнографический музей, регистрация.*

Для реализации этнокультурного компонента федерального государственного образовательного стандарта и Концепции развития этнокультурного образования Республики Коми нами был разработан на базе Дома-музея литературных героев А.И. Куратова мультимедийный электронный образовательный ресурс – «Виртуальный школьный этнографический музей». Данный продукт имеет в своем содержании материалы этнокультурной направленности, использование которых поможет решать вопрос нехватки учебного материала для реализации этнокультурного компонента.

Наш образовательный ресурс – это виртуальное 3D-пространство с возможностью перемещения и изучения представленных в нем арт-объектов. Программа имеет интуитивно понятный интерфейс, панель навигации, карту локаций и другие элементы управления.

Использовать данный проект можно как на уроках, так и во внеурочное время на всех уровнях образования, так как материалы музея обработаны и адаптированы в соответствии с особенностями обучающихся.

В период разработок данного проекта результаты работы выносились на обсуждение на вузовских, региональных, федеральных и международных научно-практических форумах и конференциях.

В 2015 году на международном научно-практическом форуме «Место родных языков в региональных системах образования», организатором которой являлось Министерство национальной политики Республики Коми, нашим проектом заинтересовались представители Министерства образования и молодежной политики Республики Коми. Представители Министерства предложили свою поддержку в реализации данного проекта в образовательных организациях, расположенных на территории Республики Коми.

Для этого нам было необходимо пройти процедуру экспертного оценивания в Коми Республиканском экспертном совете, организуемого в Коми рес-

публиканском институте развития образования, зарегистрировать программное обеспечение в федеральном реестре программ и технических средств.

Рассмотрим процедуру подготовки и прохождения экспертизы республиканского экспертного совета подробнее.

1. Для рассмотрения проекта, учебного пособия или программы на экспертном совете необходимо связаться с ответственным секретарём Республиканского экспертного совета, указав информацию о разработчиках, контактную информацию и цель обращения в РЭС. Контактные данные, нормативные документы указаны по электронному адресу: https://kriro.ru/deyatelnost/respublikanskij_ehkspertnyj_sovet/index.php Web-странице РЭС КРИРО

2. Следующий этап – представление в Центр научно-методического сопровождения программ и проектов в области образования Коми Республиканского института развития образования (по электронному адресу lab.kriro@yandex.ru), которое включает в себя подробное описание проекта.

2.1. Разработанная вами примерная образовательная программа проекта, которая обязательно включает в себя:

- ✓ титульный лист;
- ✓ пояснительная записка с целью, задачами;
- ✓ ожидаемые результаты (предметные и метапредметные);
- ✓ способы и этапы достижения цели;
- ✓ содержание.

Материалы оформляются таким образом, чтобы акценты были выстроены в интересах реализации республиканских проектов и концепций. Наша работа, соответствующая требованиям Концепции развития этнокультурного образования в Республике Коми и федеральным государственным образовательным стандартам, при соблюдении инструкций и рекомендаций, будет способствовать реализации этнокультурного компонента, тем самым повышая качество образования в целом.

2.2. Для дальнейшего успешного прохождения республиканского экспертного совета необходимо направить скриншоты проекта, учебного пособия или программы, которые должны отразить содержание самого проекта, для визуальной оценки экспертами. Скриншоты можно оформить в виде документа Word или отправить архивом (zip).

2.3. Вместе с указанными выше документами и материалами целесообразно направить на рассмотрение в республиканский экспертный совет и другие, подтверждающие то, что проект, учебное пособие или программа действительно представляет практическую значимость для системы образования Республики Коми (если таковые есть).

При прохождении РЭС в качестве таких материалов нами были направлены: оформленные отдельным документом, имеющиеся результаты работ: статьи, рефераты и другие исследовательские работы, проведённые и проводимые в рамках разработки проекта с 2012 года по настоящее время. Сертификаты, дипломы, письма, отзывы, благодарности, подтверждающие то, что наш проект представляет особую значимость.

3. Следующий этап прохождения регистрации – работа экспертов.

4. Если ваша работа успешно прошла экспертизу в Республиканском экспертном совете КРИРО, все материалы необходимо направить в Министерство образования и молодёжной политики Республики Коми для решения вопросов о регистрации, а также материальной, финансовой и технической поддержки и сопровождения.

После прохождения данных процедур мы планируем зарегистрировать проект в федеральном реестре программного обеспечения и технических средств.

В последующем содержание проекта будет качественно обогащаться, появится новый функционал и новые возможности.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РОСПИСЕЙ РЕСПУБЛИКИ КОМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Канева Яна Андреевна,
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»,
студентка 6415 группы
Поберезкая Вита Фёдоровна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»,
доцент, к.пед.н.*

В статье раскрыто значение изучения коми культуры через знакомство с росписями Республики Коми в начальных классах, а именно пижемской росписью.

***Ключевые слова:** Республика Коми, этнокультурное образование, северные росписи, пижемская роспись, младший школьник.*

Россия – страна, сочетающая в себе культуру разных наций, этнических групп. Во все исторические периоды задумывались о том, как жить без конфликтов в такой многонациональной среде, а также как сохранить традиции народа, ведь каждый народ уникален и вносит свою лепту в общую культурную сокровищницу. Одним из ключевых направлений образовательной политики Российской Федерации является создание условий для воспитания социально ответственной личности, инициативного и компетентного гражданина России, способного транслировать базовые национально-культурные ценности народов России и интегрированного посредством родной культуры в общероссийское и мировое культурное пространство [2]. Для того чтобы научиться принимать культуру других народов и не забывать свою, создали такой вид образования, как этнокультурное.

По своему предназначению этнокультурное образование необходимо для удовлетворения образовательных, языковых, особых культурных потребностей

представителей этнических групп, традиционно проживающих в едином государстве и социуме [3]. Младший школьный возраст представляет собой такой период становления личности, когда закладываются предпосылки гражданских качеств, принятие людей независимо от их социального происхождения, национальной принадлежности, языка и вероисповедания. Именно воспитание детей младшего школьного возраста с позиций национальных, духовно-нравственных ценностей может предотвратить возможное их отчуждение от отечественных и национальных идеалов.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования указывается, что Стандарт разработан с учетом региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов Российской Федерации. В целях обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся в образовательной программе начального общего образования предусматриваются учебные курсы и занятия, обеспечивающие различные интересы обучающихся, в том числе этнокультурные [4].

В свою очередь, в каждом субъекте РФ имеются свои программы этнокультурного образования. В РК это «Концепция развития этнокультурного образования в Республике Коми». В ней раскрыто современное состояние в системе дошкольного, школьного, профессионального, дополнительного образования и пути развития этнокультурного образования каждого уровня образования.

Конечно, основой этнокультурного образования в школе считают филологическое, изучение коми языка является обязательным во всех общеобразовательных организациях. Предусматривается интеграция этнокультурного материала в содержание большинства учебных предметов. В начальной школе это можно сделать, вводя в уроки литературного чтения, математики, окружающего мира этнокультурное содержание.

Определённый потенциал для изучения и сохранения этнокультурного наследия имеют учебные предметы «технология» и «изобразительное искусство». Данные предметы учат находить национальное и интернациональное в индивидуальном творчестве, анализировать роль нетрадиционных, национальных техник в развитии и обогащении искусства. Овладение учащимися общекультурными и общетрудовыми компетенциями базируется на формировании представления о наиболее распространённых в своем регионе традиционных народных промыслах и ремеслах. В результате школьник научится понимать культурно-историческую ценность традиций, отражённых в окружающем мире [2].

Одним из народных промыслов в Республике Коми является декоративно-прикладное искусство, а именно росписи. Занятия росписью отличаются экономичностью и легкодоступностью материалов, а также подходят возрастным особенностям младших школьников. Поэтому мы выбрали для нашей разработки именно этот вид искусства. Кроме этого, мы заметили сходство элементов росписей, а именно пижемской, мезенской, удорской, с элементами в прописях. Это натолкнуло на мысль, что можно создать такую же пропись, только для изучения росписей. Наряду с тем, что дети будут тренировать умения в росписи, будет развиваться их мелкая моторика, твердость руки, и как следствие, будут развиваться каллиграфические умения. 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».

В методике обучения письму есть прием списывания учащимися с готового образца – прописей, образца учителя на доске или в тетради. Это очень старый прием, основанный на том, что учащиеся подражают, воспроизводят образцы письма. При списывании производится зрительный анализ образца и сравнение его с воспроизведенным [1]. Мы решили использовать этот же прием, чтобы разработать «Альбом с росписями Республики Коми». Это будет альбом в виде прописи, для отработки умений изображать элементы росписей РК, а также с описанием каждой росписи, ведь не стоит забывать о росписи как о факторе национальной самоидентификации ученика, обеспечивающей осознание уникальности родной культуры и в то же время ее взаимосвязи с духовными ценностями народов России и мира.

На территории Республики Коми известно несколько разновидностей росписей: верхне- и нижне-вычегодские, мезенская, пижемская и др. Название росписей происходит от распространения их по бассейнам рек республики.

Рассмотрим пижемскую роспись. Пижемская роспись – одна из древнейших росписей Русского Севера, распространённая по реке Печоре и ее притоку Цильме, Пижме и другим – это места, являющиеся колыбелью этой росписи, где в XIX – начале XX в. существовал небольшой центр графической росписи. Староверы, бежавшие сюда, занимались переписыванием светских и религиозных книг, которые украшали заставками, буквицами, рисунками. Некоторые из этих мастеров стали расписывать деревянные ложки. Также расписывали и другую домашнюю утварь.

Изначально роспись выполнялась пером, сначала птичьим, а по прошествии веков – металлическим. Лучше всего перо «ходит» по березе или ольхе. Хуже всего – по осине. При лакировании осина начинает лохматиться, портит товарный вид. Использовали акварельные краски и разноцветные чернила – красные, зеленые, черные. Черный цвет не считался цветом, им наводили контур, границы и раскрашивали узор красным и зеленым цветом. Современные мастера пишут тушью.

Мы считаем, что эта роспись не только позволит расширить знания о культуре коми-ижемцев, но и будет формировать красивое письмо у обучающихся, так как элементы имеют не только прямые, наклонные линии, но и изогнутые, спиральные, замкнутые и др. Для того чтобы декорировать форму (ложки или другой деревянной утвари) необходимо потренироваться в свободно-кистевой росписи. Для этого нами были разработаны «Пижемские росписи», элементы которых приведены в рис. *Элементы пижемской росписи.*

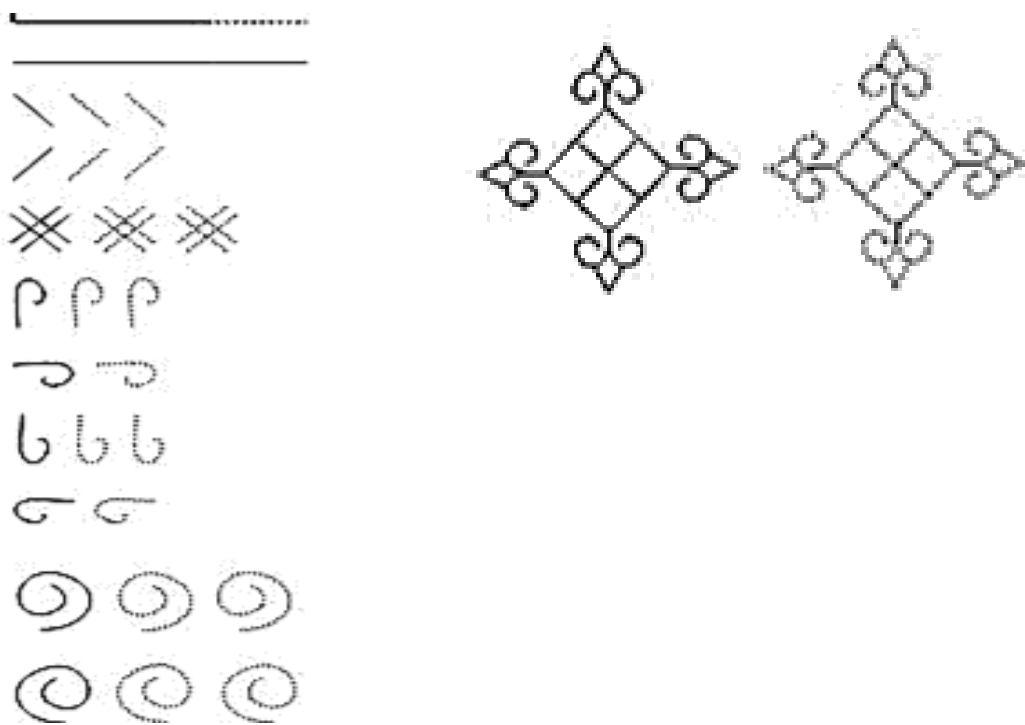


Рис. 1. Элементы пижемской росписи

Если работу по декорированию изделий росписями Республики Коми проводить планомерно, т.е. 1 этап: обучение элементам; 2 этап: рисование в узора в полосе, в квадрате, в круге; 3 этап – свободно-кистевая роспись на заготовке (на деревянной основе), ученик 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 23.11.2015 г. 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. Султанбаева КИ. Концепции этнокультурного образования в отечественной педагогике во второй половине XIX – начале XX вв.: автореф. дис. ... д-ра пед. наук 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования. URL: <https://docplayer.ru/81366513-Sultanbaeva-klavdiya-ivanovna-genezis-etnokulturnyh-obrazovatelnyh-koncepciy-v-otechestvennoy-pedagogike-vo-vtoroy-polovine-xix-nachale-xx-vekov.html>, (дата обращения: 05.11.2018)
4. Федеральный государственный стандарт начального образования Ф.3. от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357. URL: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf, (дата обращения: 05.11.2018)

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ТЕХНОЛОГИЯ»

*Арпа Галина Александровна
г. Сыктывкар, МОУ «СОШ № 30»
учитель технологии*

В статье представлен опыт работы учителя технологии по реализации этнокультурного образования в «СОШ № 30» г. Сыктывкара.

***Ключевые слова:** этнокультурное образование, метод проектов, профориентационная работа, этнокультурный компонент.*

В документе «Концепция развития этнокультурного образования в Республике Коми на 2016–2021 годы» говорится, что «...виды деятельности на уровне общего образования должны обеспечивать опыт взаимодействия с миром этнокультур, сохранение и приумножение *родной* этнокультуры и толерантного отношения к другим этнокультурам; расширение и углубление знаний о Коми крае».

Определённый потенциал для изучения и сохранения этнокультурного наследия имеет учебный предмет «технология». Овладение учащимися общекультурными и общетрудовыми компетенциями базируется на формировании представления о наиболее распространённых в своем регионе традиционных народных промыслах и ремёслах. В результате школьник научится понимать культурно-историческую ценность традиций, отражённых в окружающем мире.

Одним из эффективных механизмов развития этнокультурного образования в системе школьного образования является включение в КИМы для оценки достижения планируемых результатов освоения обучающимися основных образовательных программ соответствующего уровня заданий на основе этнокультурных материалов.

Ниже представлены темы этнокультурной составляющей на уроках технологии, с учётом того, что этнокультурный компонент составляет 10% от общего количества часов по данному предмету (5–7 класс по программе 70 часов в год, 8–35 час. в год, 10–36 час. в год, 11–34 час. в год).

5 класс: производство и использование дмотканой ткани; коми орнамент в предметах быта; реклама товаров, производимых в РК; национальные традиции интерьера кухни; виды декоративно-прикладного искусства коми; предприятия малого бизнеса РК; обзор ведущих технологий, применяющихся на предприятиях региона.

6 класс: технологии сельского хозяйства РК; интерьер крестьянской коми избы; дары леса Коми края; национальные узоры в коми одежде; художественные ремёсла; лекарственные растения севера; профессии в области строительства.

7 класс: СМИ в РК; транспортные технологии в РК; национальные традиции интерьера коми избы; художественные ремёсла в РК; предприятия пищевой промышленности РК; национальные блюда; предприятия и профессии в сфере энергетики.

8 класс: учебные заведения г. Сыктывкара (техникумы, колледжи); технология регистрации семейного предприятия (фирмы); национальные узоры в современной коми одежде; транспортные технологии в РК; ведущие отрасли народного хозяйства в РК.

10 класс: применение современных технологий на предприятиях республики; методы охраны окружающей среды на территории РК; учебные заведения РК (ВУЗы).

11 класс: ведущие предприятия региона; известные изобретатели Республики Коми; ситуация на рынке труда в РК.

Центральным звеном в деятельности учителя и ученика в рамках реализации этнокультурного образования является сетевое взаимодействие:

- Сотрудничество с Центром Коми Культуры;
- Сотрудничество с Центром детского творчества Эжвы;
- Посещение Этнографического музея, Музея им. Н.М. Дьяконова;
- Выход на мероприятия в библиотеки города;
- Выезды в театры Сыктывкара;
- Посещение фестивалей в Этнопарке с.Ыб;
- Сотрудничество с Культурно-досуговым Центром «Шудлун» (Эжва);
- Участие во Всероссийской акции «Большой этнографический диктант»;
- Экскурсии на предприятия города;
- Посещение народных фестивалей и выставок;
- Встречи с народными умельцами (н-р, с мастером узорного вязания

Светланой Туровой – руководителем творческой мастерской «Югыд-арт» г. Сыктывкара. Её работы были представлены в Международном выставочном центре «Крокус Экспо» в Москве).

- Выезды на экскурсии по Сыктывкару и республике;
- Сотрудничество с турфирмой «Каникулы»;
- Интернет.

Эффективным средством реализации этнокультурного образования является метод проектов, позволяющий вовлекать школьников в доступную им учебную исследовательскую и проектную деятельность по региональной тематике, расширяя и углубляя знания о Коми крае. Результатом такой деятельности является выпуск буклетов, брошюр, информационных листов, видеороликов, изготовление материальных продуктов и приготовление коми блюд. Проекты, выполненные учениками, отличаются друг от друга тематикой и получили высокую оценку на конференциях муниципального и республиканского уровней. Название работ говорит само за себя: «Отходные материалы деревообработки и их использование», автор Старцев Юрий, 10б класс; «Сеть для ускользящих мыслей», автор Вахричева Анна, 10а класс (блокноты выполнены в технике скрапбукинг: «Финноугория» – на каждой страничке герб и название страны, входящей в финноугорскую группу. Блокнот «Время для счастья» – с комистраничками); «Маска из папье-маше «Леший Вёрса», автор Немчинова Яна, 11б класс (данный проект получил Гран-при на региональном этапе Международного конкурса «Школьный патент» и находится в Национальной библиотеке РК);

«Самобытные праздники и фестивали Республики Коми», Лапшина Наталья, 11а класс (I место на региональном этапе Международного конкурса «Школьный патент»).

В систему подготовки школьников к дальнейшему профессиональному самоопределению входят профориентационные занятия, беседы с представителями учебных заведений среднего и высшего образования, участие в Ярмарках профессий и мероприятиях, проводимых на базе колледжей (н-р, СЛТ «Кубок Архимеда») и вузов, а также экскурсии на местные предприятия города: ООО «Сыктывкарская швейная фабрика «Биарма» (участие во Всероссийской акции «Неделя без турникетов»), ОАО «Монди Сыктывкарский ЛПК» (День открытых дверей). Каждый ученик выпускного класса участвует в учебном проекте по технологии «Ведущие предприятия РК».

Таким образом, этнокультурное образование оказывается инновационным образовательным проектом, способствующим развитию личности учащихся, в ходе которого формируется системный подход к оценке событий, обогащается личная историко-культурная картина мира, происходит развитие интеллекта и нравственности, позволяющей современному человеку осваивать и преобразовывать социальную и природную среду, продуктивно использовать свой творческий потенциал на благо республики, обеспечивая высокую культуру современного производства и требуемое качество жизни.

1. Приложение к приказу Министерства образования Республики Коми от 23.11.2015 № 255 «Концепция развития этнокультурного образования в Республике Коми на 2016–2021 годы»

ОЗНАКОМЛЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРОДНЫМ ИСКУССТВОМ НА ЭКСКУРСИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ

*Андони Евгения Витальевна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ имени Питирима Сорокина»
Магистрант 412-НОз группы
Сибиркина Елена Николаевна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ имени Питирима Сорокина»
к.пед.н., доцент*

В статье автор акцентирует внимание на особенностях экскурсии в художественный музей как формы внеурочной деятельности, обосновывает необходимость включения экскурсионной деятельности в образовательный процесс при знакомстве с декоративно-прикладным искусством.

***Ключевые слова:** народное искусство, музей, экскурсия, декоративно-прикладное искусство, народный костюм.*

Начальная школа – один из важнейших периодов формирования личности человека. В этом возрасте у школьников формируются представления об окружающем мире, культуре и обществе. Очень важно в этот период не упустить момент для воспитания в детях эстетических и нравственно-патриотических чувств, таких как способность любоваться и ценить прекрасное, уважительно и с гордостью относиться к культурным ценностям, экспонатам прошлого и настоящего.

Патриотические чувства формируются в процессе жизни человека, находящегося в определенной социальной группе, обладающей своеобразной культурой. Находясь в данной социокультурной среде, ребенок накапливает социальный опыт, усваивает нормы взаимоотношений в нем, приобщается к миру духовной и материальной культуры своего народа.

Элементы народного искусства имеют неопределимое значение в становлении и развитии подрастающего поколения, в воспитании патриотических чувств к малой Родине.

Наиболее полное представление об этнической культуре, о видах народных промыслов учащиеся могут получить на экскурсиях в художественных и этнографических музеях и галереях. Музейные педагоги являются посредниками между экскурсантами и экспонатами музея. Они осуществляют процесс общения детей с подлинниками и передают знания о музейном предмете. Музейно-педагогические теории, концепции педагогического взаимодействия музея, системы образования и других социокультурных институтов нашли отражение в трудах Т.Н. Панкратовой, М.В. Провоторовой, Н.В. Соловьевой, Т.В. Чумаловой [2; 3].

Экскурсии в художественный музей как элемент содержания образовательного процесса способствуют целостному формированию личности и развитию нравственных, эстетических, познавательных чувств. Школьники, находясь на экскурсии, попадают в необычную для них среду, забывая об учебной деятельности. Знакомясь с искусством в стенах музея, они словно погружаются в ту эпоху, где создавались эти произведения. Особое место в познании искусства занимает народное искусство, элементы которого способствуют овладению обучающимися духовными ценностями и культурой народов нашей Родины. В произведениях народного искусства заложены подлинные общечеловеческие, национальные и художественные ценности, без ориентации на которые духовное и художественно-творческое развитие подрастающего поколения будет неполноценным.

Самостоятельно выделить все выразительные средства и техники, которые использует творец, не всегда способен ребенок. Но при помощи взрослого, экскурсовода, младшим школьникам открывается масштаб возможностей умельцев декоративного искусства. Именно это искусство件нятно для ребенка, и все выразительные средства в нем близки детям.

На временных выставках и на постоянной экспозиции музея школьники имеют возможность познакомиться с большим количеством предметов народного искусства, с различными видами декоративно-прикладного творчества. Знакомясь с экспонатами, экскурсанты могут составить общее представление о

том, что такое декоративно-прикладное искусство в его многообразии видов и форм, провести аналогию с предметами из современной жизни (сарафан – платье, головной убор кокошник – шляпа, народные глиняные игрушки – современные мягкие игрушки, пластмассовые, куклы), у которых такое же предназначение, сравнить их внешнюю и художественно-эстетическую характеристику. На протяжении всей экскурсии экскурсовод выделяет из общего количества отдельные экспонаты, отвечает на вопросы детей. Дети включаются в диалог с экскурсоводом, делятся своими мыслями. Поэтому экскурсоводу необходимо запастись большим количеством информации, чтобы в ходе беседы он смог ответить на любой вопрос экскурсанта.

Знакомство с культурой своей этнической группы неразрывно связано с изучением элементов народного костюма, который является наследием культуры данного этноса. Народный костюм – особый элемент культуры, где соединяются различные виды декоративно-прикладного искусства, такие как вышивка, набойка, вязание, ткачество. В настоящее время Национальная галерея Республики Коми сотрудничает с виртуальным филиалом Государственного Русского музея Санкт-Петербурга. Данный проект позволяет получить доступ к коллекции Русского музея, совершить прогулку по залам музея, посетить реальные и виртуальные выставки, а также познакомиться с проектами музея и с многообразием медиатеки. На основе Виртуального Русского музея было разработано занятие, в ходе которого дети знакомятся с народным костюмом Русского Севера XVIII–XX веков Вологодской, Архангельской и Новгородской губерний. Это одно из интерактивных занятий, где можно узнать составные части костюма: сарафан, рубаха, кабатуха, головной убор, пояс, платок и т.д., познакомиться с видами костюмов (женский костюм, девичий, женский праздничный крестьянский костюм), поговорить о тканях, ткачестве, набойки.

Особый интерес у детей возникает при знакомстве с видами рубах: рыболовка, покосница и долгорукавка. Сразу возникает вопрос: «Откуда произошло название этих рубах?». Юные исследователи начинают рассуждать: какие слова спрятаны в названиях, для чего использовались данные рубахи, встречались ли они им. И при знакомстве с рубахой-долгорукавкой экскурсантам предлагается посмотреть картину В.М. Васнецова «Царевна-Лягушка», где главная героиня одета в рубаху-долгорукавку. Ребята сразу вспоминают сказку, начинается обсуждение. После такого интерактивного занятия экскурсантам предлагается сплести из шерстяных ниток часть пояса круговым плетением.

К сожалению, в настоящее время большинство учителей начальных классов проводят уроки изобразительного искусства и внеклассные мероприятия, не покидая стен школы. Это объясняется вполне известными причинами: боязнь брать на себя ответственность за здоровье ребенка, отчасти – низкой степенью обеспечения школы (нехватка транспортного средства). И экскурсии в музей не пользуются большой популярностью у учителей начальной школы [1, с. 53]. Но экскурсии имеют огромное значение в деле воспитания подрастающего поколения и являются составной частью образовательного процесса: повышают интеллектуальный уровень, развивают наблюдательность, способность воспринимать красоту окружающего мира [3, с. 6].

Таким образом, экскурсионная деятельность, организованная для младших школьников, охватывает как образовательную, так и воспитательную составляющие, способствует формированию нравственно-патриотических чувств и художественно-эстетического восприятия детей. И в современном мире такие интерактивные, комплексные, отличающиеся от учебной деятельности мероприятия должны быть включены в образовательный процесс и внеурочную деятельность.

1. Бурлакова Г.В. Экскурсия как средство внеурочной деятельности: единство формы и содержания // Концепт. 2014. № 11. URL: <https://e-koncept.ru/2014/14307.htm> (дата обращения: 19.11.2018).
2. Троянская С.Л. Развитие общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики (на примере подготовки будущих студентов): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ижевск. 2004. 21 с.
3. Шанц Е.А. Экскурсия как форма развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста // Концепт. 2016. Спецвыпуск № 02. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76027.htm> (дата обращения: 20.11.2018).

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ УЧИТЕЛЯМ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Малафеева Татьяна Владимировна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
Студентка 422-УОз гр.*

В статье представлены методические рекомендации учителям по обеспечению этнокультурной направленности образования в общеобразовательной организации.

***Ключевые слова:** этнокультурная направленность образования, этнокультурная компетентность, этнокультурная составляющая, национальная идентичность.*

Значимость этнокультурной составляющей в современной системе образования отражена в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации. Так, закон «Об образовании в Российской Федерации» провозгласил единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, защиту и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства. А также в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов меняется система требований к результату образования. Поэтому результатом освоения основной образовательной программы, направленной, в том числе и на удовлетворение языковых прав и этнокультурных потребностей обучающихся, должно стать формирование следующих этнокультурных компе-

тенций: это владение этнокультурными нормами и основами нравственного поведения; способность последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли, владеть родным языком; владеть основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки этнокультурологических знаний; осознавать сущность и значение информации в развитии поликультурного общества; способность учитывать этнокультурные и конфессиональные различия участников образовательного процесса при построении социальных взаимодействий [4].

Этнокультурная направленность образования как составляющая общего начального образования обладает широкими возможностями для формирования у младших школьников самосознания национальной идентичности, духовно-нравственного, социального общекультурного и интеллектуального развития личности. Поэтому современный учитель должен обладать знаниями и умениями транслировать этнокультурное содержание в сфере образования. Иначе говоря, осуществлять этнокультурное образование, то есть способствовать сохранению этнокультурной идентичности личности путем приобщения к родному языку и культуре с одновременным освоением ценностей мировой культуры, что в свою очередь представляет сложный и многогранный процесс. Формировать культуру взаимоотношений между представителями разных этносов необходимо с раннего школьного возраста, когда психологические особенности ребенка наиболее благоприятны. Поэтому методика формирования этнокультурной направленности образования основывается на знании педагогами индивидуальных особенностей детей, коллектива, отношений между учащимися и их проявлений в поведении, знаний об этнопедагогических и этнопсихологических чертах культур, под воздействием которых складываются межнациональные отношения среди учащихся и в семьях.

Таким образом, одним из профессиональных качеств педагога должна быть этнокультурная компетентность, которая включает в себя систему качеств, направленных на помощь в ориентации между отношениями культур родной и иноязычных стран, имеющая синтетический характер и включающая в себя множество признаков, обеспечивая достижение цели воспитания – человека культуры. Такой учитель может способствовать поликультурному образованию, воспитать личность, знающую другие культуры, толерантно относящуюся к другим народам, что особенно необходимо в нашей многонациональной стране [3].

За учителем остается право самостоятельного распределения часов, подбор конкретного содержания, методов и форм в зависимости от интересов и пожеланий учеников и этнокультурных особенностей своего края, возможность конкретизировать и детализировать предлагаемые темы, менять их последовательность. Эффективными формами методической работы, связанной с освоением критериев отбора этнокультурного содержания образования и этнокультурологическим подходом его реализации, могут быть педагогические консультации, творческие недели педагогов, заседания предметных методических объединений. Такие коллективные формы сотрудничества призваны обеспечить согласованность педагогических действий учителей для достижения целевого

единства: отбор конструктивного, целесообразного стандартам образования этнокультурного содержания, направленного на развитие учащихся.

Для реализации этнокультурной направленности образования в учебный процесс педагогам начальных классов необходимо соблюдать следующие методические рекомендации:

- Включение регионального содержания в базовое путем введения и равномерного распределения его по учебным предметам. Такое введение будет способствовать расширению и углублению основных тем и разделов базового содержания. Изучение учебного материала с опорой на специфику своего региона повышает эффективность обучения.

- Введение этнокультурной составляющей в учебный процесс на интегрированных уроках. Вопросы этнокультурной составляющей рассматриваются в русле общего содержания и распределяются по разным темам. В этом случае появляется необходимость обобщать и систематизировать полученные знания на обобщающих уроках.

- Введение этнокультурной составляющей в программы общеобразовательной организации при организации внеурочной деятельности.

- Подбор методов и форм, оптимально соответствующих особенностям культуры народов своего региона; эффективное использование этнокультурных ресурсов своего региона в этнокультурном образовании младших школьников (проектная деятельность, исследовательская деятельность, презентации, выставки и т. д.).

- Развитие этнокультурной компетентности педагога, предполагающей способность реализовывать организационно-педагогические условия этнокультурной составляющей младших школьников (участие в семинарах, конференциях, круглых столах).

При формировании приоритетов этнокультурной составляющей в содержании образования следует учесть: разнообразие национального состава, языковой ситуации, традиций, обычаев, культурных особенностей, характерных для нашей республики; актуальность воспитания культуры межнационального общения, уважение к культуре родного и других народов, проживающих на данной территории республики [2]. Определить основные требования к отбору учебных материалов о родном крае, в какой форме и последовательности использовать местный материал в учебном процессе. Например, учебные курсы, кружки, экскурсии, конференции, круглые столы, обеспечивающие различные интересы обучающихся, в том числе этнокультурные.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что для развития этнокультурной направленности образования надо использовать комплекс социально-педагогических мер: проведение интегрированных уроков с целью приобщения к национальным ценностям, создание этнографических краеведческих кружков, где изучается декоративно-прикладное творчество, танцевальное, музыкальное искусство, народные традиции, обычаи, национальные игры; организация тематических, фольклорных, обрядовых вечеров развлечений, конкурсов на знание национальной культуры с участием родителей; проведение

этнофольклорных праздников и т.д. Следовательно, перед педагогами стоит задача, которая заключается в том, чтобы привить ребенку нравственные и эстетические ценности, раскрыть лучшие моральные качества. Только сохраняя память и передавая подрастающему поколению традиции прошлых поколений, мы можем выстоять в этом мире и поддержать ту нравственную планку, без осознания которой не может существовать нация.

1. Концепция государственной национальной политики Российской Федерации. URL: <http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/up/909/2051>.
2. Концепция развития этнокультурного образования в Республике Коми на 2016–2021 годы.
3. Полиэтническая образовательная среда как условие формирования этнокультурной компетентности обучающихся начальной школы. URL: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=789561>.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373.

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ИНТЕГРАЦИЮ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ УЧЕБНОГО ПЛАНА НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Елфимова Светлана Альбертовна,
г. Сыктывкар, МОУ «СОШ № 30»,
учитель начальных классов
Потехина Людмила Геннадьевна,
г. Сыктывкар, МОУ «СОШ № 30»,
учитель начальных классов*

В статье представлен опыт реализации этнокультурного образования через интеграцию предметов гуманитарного, естественно-научного и художественно-эстетического циклов, которая позволяет создать оптимальные условия для формирования у младших школьников представления о целостной картине мира.

***Ключевые слова:** этнокультурное образование, интеграция, технология интеграции, интегрированные уроки.*

В нашей республике была принята Концепция развития этнокультурного образования в Республике Коми на 2016–2021 годы. Концепция нацелена на воспитание гражданина, культурного и образованного человека, опирающегося на позитивные жизненные ценности и установки, умелого хранителя традиционной культуры коми, способного создавать и развивать социально-перспективные сферы деятельности

Этнокультурное образование – это целостный процесс изучения и практического освоения этнокультурного наследия, становление и воспитание личности на традициях культуры этноса. Формирование у младших школьников

представления о целостной картине мира сегодня невозможно без интеграции гуманитарного, естественно-научного и художественно-эстетического циклов, которая систематизирует разрозненные представления учащихся о быте, традициях, исторических событиях региона, готовит учащихся к более глубокому осмыслению философско-культурного пространства.

Интеграция – это процесс, в ходе которого разобщённые элементы посредством синтеза объединяются в систему, обладающую свойством целостности. Под технологией интеграции мы понимаем совокупность упорядоченных методов, приемов, форм и средств совместной педагогической деятельности.

Интегрированный урок относится к группе технологий «воспитания в процессе жизни», которая представляет собой стремление уйти от школярского подхода к образованию, крайней дифференциации предметного обучения и привести его в естественную органическую связь с жизнью. Цель интегрированных уроков – предоставить детям широкую целостную картину мира с его внутренними взаимосвязями между различными областями знания, развивать обучающихся как личности, которые несут ответственность за судьбы мира.

Рассмотрим этапы интегрированного урока.

На первом этапе – этапе *целеполагания* – формулируются цель и задачи организации интеграционных процессов, к чему привлекаются все ее субъекты; создаются условия для того, чтобы эти цели стали личностно значимыми для всех участников организуемого процесса, сориентированы между ними.

Второй этап – *подготовительный*. Он включает в себя планирование урока, конструирование содержания урока, подготовку учащихся к интегрированному уроку. Большое значение имеет планирование интегрированных уроков. На первом этапе следует проанализировать программы по предметам, выделить сходные и единые темы и определить связи между ними. Наглядно представить расположение учебного материала по темам помогает составление синхронистических таблиц.

Таблица 1

Пример синхронистической таблицы интегрирования уроков литературного чтения (произведения коми писателей) и уроков окружающего мира, изобразительного искусства, русского языка в 4 классе

№	Темы по предмету «Литературное чтение (произведения коми писателей)»	Темы по предметам
1	И. Запорожцева «Как искали усинскую нефть»	Окружающий мир. «Топливо – торф, каменный уголь, нефть и природный газ»
2	С. Раевский «Лесная кошка – вэркань»	Русский язык. «Текст – описание. Его особенности»
3	Е. Рочев. «Хитрый план» (главы из повести «Бегут, бегут олени»). В. Журавлёв-Печорский «Пробуждение земли», «Дикие куры», «Исчез песец»	Окружающий мир. «Природные зоны России. Тундра»
4	Коми народная сказка «Пера-богатырь»	Родная история и искусство. Народные промыслы: коми орнамент»

Третий этап – *исполнительский* (этап реализации технологии).

Четвёртый этап – *рефлексивный*. На этом этапе подводятся итоги, анализируются результаты работы и организация деятельности, оценивается продуктивность технологии.

Интегрированные уроки окружающего мира и литературного чтения (произведения коми писателей) в 4 классе.

Тема урока: «Природные зоны России. Тундра. Е. Рочев «Хитрый план», В. Журавлёв-Печорский «Пробуждение земли», «Дикие куры», «Исчез песец».

На подготовительном этапе учащимся было дано задание прочитать произведения Е. Рочева «Хитрый план» и В. Журавлёва-Печорского «Пробуждение земли», «Дикие куры», «Исчез песец».

На уроке учителем организуется групповая работа. Класс делится на «географов», «зоологов», «ботаников», «этнографов». Группы получают карточки с заданиями, фотоиллюстрации. Идет распределение заданий, обсуждение конечного результата. В процессе работы учащиеся используют текст учебника «Окружающий мир», «Атлас-определитель», произведения коми писателей. «Географы» находят в текстах произведений информацию о климатических условиях и природных явлениях тундры, пользуются картой природных зон. «Зоологи» готовят сообщение о животных тундры, о том, как они приспособлены к условиям жизни, составляют цепи питания. «Ботаники» читают о растениях тундры и находят в произведении народную примету, изучают растения и их особенности по гербариям. «Этнографы» изучают образ жизни оленеводов.

Затем каждая группа представляет найденную информацию. Во время выступления учащиеся зачитывают отрывки из произведений Е. Рочева и В. Журавлёва-Печорского, которые ярко иллюстрируют особенности тундры. В конце выступления задают подготовленные вопросы одноклассникам.

Особое значение на этом интегрированном уроке имеет то, что учащиеся включаются в самостоятельную исследовательскую работу и делают для себя открытие, достигают цели урока, она становится общей для уроков окружающего мира и литературного чтения.

Тема урока: «Топливо – торф, каменный уголь, нефть и природный газ. И. Запорожцева «Как искали усинскую нефть».

Тексты по окружающему миру главным образом научно-популярные. Для учащихся их язык изложения «сухой», а потому представляет определённые трудности. На интегрированном уроке произведение И. Запорожцевой «Как искали усинскую нефть» помогает увидеть изучаемую тему в образном, художественном описании, повышает эмоциональную сторону восприятия материала. Учащиеся узнают, как находят и добывают нефть, на какой реке появилась первая нефтяная скважина в Республике Коми, знакомятся с новыми профессиями (*геолог, геофизик*) и терминами (*скважина, трубопровод, месторождение, буровая вышка*). Текст наглядно показывает, как нелегко найти нефть в тундре. Учебный материал по окружающему миру позволяет глубже понять художественное произведение, представить его содержание.

Интегрированный урок русского языка и литературного чтения (произведения коми писателей) в 4 классе.

Тема урока: «С. Раевский «Лесная кошка – вэркань». Текст – описание. Его особенности».

В рассказе «Лесная кошка – вэркань» С. Раевский описывает прогулку с коми лесником Миколом. Микол, тонкий наблюдатель природы, учит читать снежную лесную книгу, которая может рассказать много интересного. Чувственное восприятие природы ведёт к анализу, размышлению, оценке её значимости для коми человека, порождает разнообразные ассоциации, чувства удивления и восхищения красотой и неисчерпаемым разнообразием природы.

Учащиеся выделяют отрывок, в котором автор описывает рысь. Он называет животное по-коми: «Вэркань – лесная кошка». Учитель акцентирует внимание на средства языковой выразительности, широко используемые писателем:

- Найдите в тексте слова и выражения, которые помогут описать внешний вид зверя, его повадки, способ передвижения (*бакенбарды, кисточки на ушах, хвост – обрубок и т.д.*).

- Какая часть речи чаще всего используется для описания лесной кошки?

Учитель обращает внимание на чувства, которые автор передал в последнем предложении:

– «Вот она – вэркань, лесная кошка...» Почему в конце предложения поставлено многоточие?

На данном уроке учащиеся пишут выборочное изложение – описание на основе литературного произведения С. Раевского.

Интегрированный урок изобразительного искусства и литературного чтения (произведения коми писателей) в 4 классе.

Тема: «Родная история и искусство. Народные промыслы: коми орнамент». Коми народная сказка «Пера-богатырь».

На подготовительном этапе учащиеся читают коми народную сказку «Пера-богатырь». В сказке отражены жизнь и быт коми народа, которые всегда были связаны с лесом. Лес для коми – тот же дом, с давних времен главным занятием для них была охота. Пера-богатырь, главный герой сказки, обладает чертами характера коми охотников: скромный, добрый, трудолюбивый, смелый и ловкий. Коми верили, что его матерью была сама Парма, тайга. Учащиеся знакомятся с одеждой коми охотников (лузан, коты или пимы, широкие штаны, пояс-тасма, рукавицы, чулки). Одежда была оформлена орнаментом, который служил не только украшением, но и выполнял другие роли: выступал в качестве оберега, имел магическое значение. В процессе работы над сказкой учитель подводит учеников к пониманию мудрости и достоинства коми народа. Учащиеся по представлению изображают Перу-богатыря.

Вывод: интеграция учебных предметов – это возможность систематизировать и углубить представления учащихся о действительности, с которой они соприкасаются; воспитывать любовь к родной земле через знакомство с историей коми народа, его традициями, обычаями, духовными ценностями; формировать личность учащегося, как умелого хранителя, пользователя и создателя

социокультурных ценностей и традиций коми народа; формировать познавательную активность.

1. Гайсина, Р.С., Головнева, Е.В., Гребенникова, Д.А. Этнокультурное образование младших школьников // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2–22. URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=38145> (дата обращения: 18.11.2018).
2. Литературное чтение. 4 класс: Учебник для изучающих коми язык как неродной: в 2 ч. / автор-составитель Н.Н. Токарева. Сыктывкар: Анбур. 2013. 176 с.
3. Пайгусов А.И. Методика интегрированного урока // *Методист*. 2003. № 6. 52–54 с.
4. Плешаков А.А., Крючкова Е.А. *Окружающий мир*. 4 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. М.: Просвещение, 2013.
5. Салаватова А.М. Этнокультурная направленность образования: сущность и понятие // *Тенденции развития науки и образования*. 2017. № 23-4. 20–23 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29026121> (дата обращения: 18.11.2018).
6. Теремов А.В. Интеграция школьных предметов естественно-научного и гуманитарного циклов. Необходимость и возможность // *Естествознание в школе*. 2004. № 4. С. 18–22.
7. Чернявская А.П., Байбородова Л.В., Харисова И.Г. *Технологии педагогической деятельности*. Ч. I. Образовательные технологии: учебное пособие / под общ. ред. А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. 311 с.
8. Шеболкина Е.П. Этнокультурное образование в Республике Коми: цели и принципы // *Образование в Республике Коми*. 2011. № 1. С. 40–43.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

*Чупрова Надежда Митрофановна,
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»,
Студентка 6415 группы
Терентьева Светлана Николаевна,
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»,
к.пед.н, доцент*

В статье раскрываются особенности формирования лексических умений у детей-билингвов на примере начальной школы.

Ключевые слова: *билингвизм, дети-билингвы, лексические умения, лексические ошибки.*

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 язык (в нашем случае коми-русский язык), 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 не 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].

Дети-билингвы характеризуются тем, что качество и объем активного словаря у них не соответствовали возрастной норме. Часть детей редко встречающиеся в речевой практике слова заменяют смежными по ассоциации, не могут употреблять обобщающие слова. Дети затрудняются объединить предложенные картинки по группам, не справляются с заданиями на подбор слов-антонимов и эпитетов к предметам. Множественные ошибки встречаются при выполнении заданий, направленных на формирование грамматического строя речи. Даже получая помощь взрослого, дети с коми языком как родным допускают значительное количество ошибок при выполнении заданий на словоизменение и словообразование, так как в коми и русском языках наблюдаются значительные различия в морфологическом строе, в словообразовательной системе и морфемном строе языков.

Трудности также связаны с искажением звуко-слоговой структуры слов и с непониманием лексического значения слов. Из-за незнания названий многих предметов ребенок вынужден заменять в своей речи близкие по значению слова (сумка-чемодан, тигр-лев). Характерно также полное отсутствие или недостаточное количество в речи двуязычных детей обобщающих слов. Это объясняется недопониманием детьми именно обобщающей роли этих слов, что проявляется в смешении общих и частных понятий [3, с. 100]. Например, если попросить ребенка назвать все известные ему деревья, то он называет следующие: «береза», «ёлка», «дерево». Это говорит о том, что общее понятие «дерево» ребенок не отличает от частного понятия.

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; не справляются с заданиями на подбор слов-

антонимов и эпитетов к предметам; затруднения в изменении существительных по числам; трудности в заданиях на словообразование и т.д.

Работу по предупреждению и преодолению лексических ошибок необходимо увязать с основной целью обучения коми и русскому языкам учащихся, с реальным состоянием национально-русского билингвизма, функциями родного и русского языков.

Исходя из вышесказанного, можно выделить следующие группы приемов, которые направлены на формирование лексических умений у детей-билингвов: наглядные (обычная, языковая, ситуативно-модельная); перевод; способ толкования; способ «разъяснения»; способ демонстрации; словообразовательный анализ; семантизация слов при помощи самостоятельной смысловой догадки; словесные и дидактические игры.

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: Изд-во ИПК и ПРО УР, 2010. 108 с., с. 7.
3. Шерстобитова И.А. Паспорт учащегося-мигранта – эффективный прием обучения русскому языку как неродному // Русский язык как неродной: новое в теории и методике. Научно-методические чтения: грамматический и социокультурный аспекты. М.: МГПИ, 2010. С 98–104.

ЭТНОЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РЕСПУБЛИКЕ КОМИ

*Кабатова Жанна Вячеславовна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
Старший преподаватель*

В статье установлена взаимосвязь между понятиями «экологическое образование», «этнопедагогика», «этноэкологическая культура»; определены условия формирования этноэкологической культуры младших школьников.

Ключевые слова: *экологическая культура, этнопедагогика, этноэкологическая культура, этноэкология, этноэкологическое образование.*

Феномен экологической культуры у младших школьников еще глубоко не исследован. Несомненно, экологическая культура востребована временем. Формирование представлений о природе, соответствующего отношения к ней,

грамотного поведения происходит на основе знакомства ребенка с объектами ближайшего природного окружения. Одним из основополагающих принципов экологического образования является взаимодействие краеведческого, национального, регионального и глобального подходов к решению экологических проблем. На современном этапе сформированная экологическая культура является одним из важнейших факторов, определяющих уровень духовного развития личности. Экологическое образование требует не столько новых экологических знаний, сколько взаимосвязи экологических понятий, формируемых в начальной школе с элементами культуры коми народа. В экологическом образовании и воспитании обучающихся необходимо исходить из содержания и традиций этнопедагогики.

Именно с позиции этнопедагогики и изменений законодательства была разработана «Концепция развития этнокультурного образования в Республике Коми на 2016–2020 гг.» (Приказ МО РК №255 от 23.11.2015 г.).

ФГОС общего образования предусматривает разработку образовательной организацией части образовательной программы, формируемой участниками образовательных отношений, отражающей образовательные потребности и интересы обучающихся, в том числе по изучению этнокультурных и региональных особенностей. Содержательную сторону этнокультурного образования определяет феномен этноэкологической культуры коми народа, представляющий собой совокупность традиционных ценностей, отношений и поведенческих особенностей, воплощенных в материальной, духовной, социальной жизнедеятельности этноса к природе и окружающей среде.

Самобытность и особенность традиций этноса определяются во многом его природным окружением. Мир природы отражается в традиционной материальной культуре человека: в орнаменте, вышивках, резьбе, росписи, в духовной культуре нации – в народных праздниках, обрядах, песнях, верованиях, традициях. Занятия местного населения (земледелие, охота и рыболовство) требовали хороших знаний географических особенностей местности, метеорологии, биологии животных, умения проводить фенологические наблюдения. В процессе естественно-исторического взаимодействия с природой коми народ выработал экологически оптимальные способы самоорганизации, позволяющие обеспечить равновесие с природой, сформировать экологическую культуру этноса.

Этноэкологическая культура ориентирована на сохранение природосберегающих традиций и обычаев древности. От нее зависит как качество воспроизводства этноса, так и сохранение природных богатств для будущих поколений. По уровню этноэкологической культуры сегодня можно судить об уровне развития культуры в целом. Поэтому вполне обосновано выделение такой педагогической категории, как этноэкологическая культура, которая рассматривается в качестве связующего звена между этнографией и экологией человека и непосредственно связана с этноэкологией.

Этноэкология занимается изучением особенностей представлений о природе в традиционных культурах, природоохранном поведении, специфике использования народами природной среды и воздействия на нее. При этом этнос,

его традиционная культура и осваиваемая природная среда рассматриваются в динамическом единстве как сложная развивающаяся система. Этноэкологическое образование, как направление этнопедагогики, выражается во взаимопроникновении национально-культурной и природной среды в образовательной области, способствует возрождению народных традиций среди подрастающего поколения, формированию экологической культуры, формированию любви к своей малой родине. Этноэкологическое образование младших школьников направлено на приобщение к духовно-нравственному наследию и культуре коми народа; формированию интереса к природе родного края, системы знаний о ее многообразии и сложившихся народных обычаях и традициях; воспитание эмоционально-ценностного отношения к этнокультурной и природной среде и экологосообразного поведения.

Формирование этноэкологической культуры младших школьников во внеурочной деятельности возможно при следующих педагогических условиях:

- отбор содержания этноэкологического образования с учетом возрастных особенностей обучающихся;
- учет местных особенностей природы и сформировавшихся этнических традиций взаимодействия с ней;
- использование идей и традиций народной педагогики коми, способствующих накоплению положительного нравственно-ценностного опыта взаимодействия с природой;
- применение современных педагогических технологий, обеспечивающих единство познания, переживания и действия;
- овладение обучающимися навыками позитивного поведения в природе;
- развитие способности оценивать отношение других людей к природе и свое собственное поведение;
- осознание педагогами необходимости этноэкологического образования детей младшего школьного возраста.

Одним из направлений этнокультурного образования в Республике Коми на уровне начального общего образования (1–4 кл.) является реализация программы учебного курса «Край, в котором я живу» (автор Е.В. Поляков). Целью изучения данного курса является формирование элементарных навыков адекватного природо- и культуросообразного поведения младшего школьника в окружающей его среде на основе знакомства с природно-культурным и культурно-историческим наследием Коми края. При реализации регионального содержания учебного курса заложен один из принципов – экологизация – воспитание экологически образованной личности, осознающей особенности и особую остроту экологической ситуации в Республике Коми, ответственность перед современным и будущими поколениями за сохранение и улучшение природы родного края. Данный учебный курс ориентирован на достижение личностных и метапредметных результатов. Это определяет специфику деятельности учащихся, в ходе которой ученик не только и даже не столько должен узнать, сколько научиться действовать, чувствовать, принимать решения в конкретной ситуации. Все виды внеурочной деятельности ориентированы на воспитательные результаты. В основу программы этноэкологического образования детей

положены национальный и краеведческий аспекты изучения природы. Методологическим обоснованием программы послужили: этнопедагогическая концепция воспитания (Г.Н. Волков), основанная на идеях гуманизации и демократизации педагогического процесса с учетом национальных особенностей региона. Формирование у младших школьников системы этноэкологических представлений, направлено на приобщение их к истокам народной культуры через ознакомление с обычаями, традициями коми народа и включение в деятельность по сохранению и улучшению природной среды. В содержании программы раскрываются особенности географического положения Республики Коми, климата, почвы, многообразия животного и растительного мира, особо охраняемых природных территорий. Детям даются знания о народе, населяющем коми край (зыряне, коми), их языке, этнических особенностях, культуре, обрядах, традициях, основных занятиях; о разумном, гуманном и ответственном отношении к родной земле, к окружающей живой и неживой природе, к труду; о единении с природой, приумножении ее богатств; об экологической ситуации в республике; о заповедных местах и заказниках, Красной книге Республики Коми.

Реализация программы, учитывая принцип единства знания, переживания и действия, предусматривает целостный эколого-педагогический процесс, включающий взаимосвязанные последовательно усложняющиеся и взаимодополняющие друг друга разнообразные методы и формы этноэкологического образования детей (различного вида наблюдения, элементарные опыты, труд в природе, моделирование, дидактические игры, экологические сказки, рассмотрение иллюстраций) и организацию разнообразной деятельности (игровой, познавательной, трудовой, творческой, исследовательской, проектной и др.), обеспечивающей полноценное усвоение знаний, экологически верное их применение и формирование нравственной позиции ребенка по отношению к природе.

Проблема формирования этноэкологической культуры обучающихся заключается в преобладающем стремлении педагогов сформировать и экологические научные понятия, и любовь к природе и сопереживание с ней. Организация внеурочной деятельности по созерцанию природы будет способствовать пониманию младшими школьниками единства природы и народа.

1. Концепция развития этнокультурного образования в Республике Коми (Приказ МО РК № 255 от 23.11.2015 г.). URL: <https://minobr.rkomi.ru/page/14089/>
2. Новикова И.Д. Содержание и технологии преподавания учебного предмета «География» с учетом этнокультурных особенностей Республики Коми/Мин-во образования и молодежной политики Респ. Коми, Коми республ. ин-т развития образования. Сыктывкар: КРИРО, 2016. 28 с.
3. Край, в котором я живу: программа учебного курса. 1–4 кл. / авт.-разраб.: Е.В. Поляков; М-во образования, науки и молодеж. политики Респ. Коми, Коми республик. ин-т развития образования. Сыктывкар: КРИРО, 2018. 37 с.

ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КОМИ

*Юркина Наталья Сергеевна,
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
Магистрант 422-НОз группы
Поберезкая Вита Федоровна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
доцент, к.пед.н.*

В статье представлен анализ концепции развития этнокультурного образования в Республике Коми, ФГОС НОО и Закона об образовании РФ.

***Ключевые слова:** этнокультурное образование, начальная школа, концепция, образование.*

Обращение к проблеме этнокультурного образования в школе определяется социально-политическими и духовными переменами в обществе. Сегодня необходимо преодоление отчуждения школьников и родителей от культурно-исторического наследия своего этноса и от культуры соседних народов, поскольку народная культура является основой межкультурного взаимодействия и общения, она позволяет обществу сохранять и развивать свою национальную самобытность и органично сосуществовать в мировом сообществе.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее – ФГОС НОО) указано одно из направлений: «сохранение и развитие культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, право на изучение родного языка, овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России» [2].

В «Концепции развития этнокультурного образования в Республике Коми на 2016–2021 г.» (далее – Концепция развития) говорится: «Основным принципом государственной политики в сфере образования является защита и развитие национальных языков и культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства. Одним из ключевых направлений образовательной политики Российской Федерации является создание условий для воспитания социально ответственной личности, инициативного и компетентного гражданина России, способного транслировать базовые национально-культурные ценности народов России и интегрированного посредством родной культуры в общероссийское и мировое культурное пространство» [3].

Этнокультурное образование в образовательных учреждениях занимает особое место, что определяет ее полиэтничным составом, поликультурностью российского общества. Республика Коми – исторически многонациональный и многоконфессиональный регион. Поэтому нужно создать условия и многоурав-

новый подход в этнокультурном образовании, которые бы способствовали сохранению и развитию коми языка и культуры, а также объединению и укреплению народов республики на основе диалога культур.

В Концепции развития дается определение Этнокультурного образования: «это целостный процесс изучения и практического освоения этнокультурного наследия, процесс становления и воспитания личности на традициях культуры этноса. Этнокультурное образование в данной концепции рассматривается не только как механизм передачи знаний, но и как культуuroобразующий институт общества с функциями сохранения и развития национальной самобытности, формирования гражданско-национальной идентичности» [3].

Это определение еще раз подтверждает, что нужно развивать этнокультурное образование, оно способствует комплексному развитию личности – его духовно-нравственных, общекультурных, социальных и общеинтеллектуальных качеств, отвечающих требованиям современного общества.

Главной целью ФГОС НОО является развитие личности. В Концепции развития ставится более углубленная цель: «формирование (в контексте общероссийского) современного регионального образовательного пространства, обеспечивающего общекультурное, личностное и познавательное развитие обучающихся за счет использования педагогического потенциала этнокультурного образования» [3].

Из вышеизложенного мы можем сделать вывод что цель ФГОС НОО и Концепции развития схожи, в Концепции развития больше делается упор на потенциал учителя, его возможности, знания культуры этноса. Основную задачу ФГОС НОО мы прописали в начале нашей статьи, суть ее – сохранение и развитие культуры народа.

В Концепции развития они другие, одна из них: «обеспечение ориентации образовательного процесса на формирование конкурентоспособной личности – патриота своей Родины, обладающего морально-этическими идеалами и трудовыми навыками, необходимыми для активной профессиональной деятельности в условиях инновационной экономики Республики Коми» [3].

Наша же задача это – сохранение и развитие культурного наследия, народных традиций при помощи виртуальных этнографических экскурсий.

Формами этнографического образования в ФГОС НОО являются предметная деятельность, в которую входят в основном рассказ, беседа, диалоги, разговоры. А также внеурочная деятельность, которая проходит в таких формах как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и т. д.

В Концепции развития формы этнографического образования остаются такими же, как и в ФГОС НОО.

Мы считаем для инновационного развития этнокультурного образования необходимы специфические условия, основу которых составляют эффективные технологии и актуальные практики воспитания. Так как не всегда есть возможность провести экскурсии, походы, образовательные путешествия с детьми, познакомить с знаменитыми земляками, в ряде того, что РК большая по площади

мы предлагаем создать виртуальные этнографические экскурсии, для того чтобы дети могли познакомиться с этносом народа коми и решить ряд трудностей, которые выдвигает Концепция развития: «недостаточный уровень языковой, методической компетентности педагогических кадров, реализующих программы этнокультурной направленности, недостаточное использование учителями ИКТ в образовательном процессе, что влияет на качество преподавания, недостаточное финансирование издания учебной, методической литературы, способствующей реализации содержания этнокультурного образования» [3].

Обобщая вышеизложенное, отметим, что в ФГОС НОО и Концепции развития этнокультурного образования изменяются требования не только к ученику, но и к учителю и материально-технической базе. И для решения поставленных задач, и достижения намеченной цели в Концепции развития нужно:

- введение в учебный процесс новых программ, учебно-методических комплектов, обеспечивающих реализацию основных образовательных программ с этнокультурной составляющей содержания;

- обеспечение качественного научно-методического сопровождения интеграции этнокультурной составляющей в содержание образовательных программ дошкольного, общего, дополнительного, профессионального образования на основе федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС);

- переход этнокультурного образования в Республике Коми на качественно новый информационный уровень посредством формирования и развития современного регионального этнокультурного образовательного пространства и внедрения в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий;

- создание оптимальных условий для успешного изучения коми (родного) языка и литературы путем изменения парадигмы его изучения, внедрения новых форм и технологий изучения языка;

- интеграция республиканского этнокультурного образования в отечественное и международное образовательное пространство» [3].

Мы предполагаем, что разработанные нами виртуальные этнографические экскурсии будут способствовать решению этих задач.

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2010.
3. Концепция развития этнокультурного образования в Республике Коми на 2016–2021 годы / Сыктывкар утверждено Приказом Министерства образования Республики Коми № 255 от 23.11.2015 г.

ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

МУЛЬТФИЛЬМ – МОЩНОЕ СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

*Вокуева Нина Анатольевна,
МБОУ «Слудская ООШ»
с. Слудка Сыктывдинского района РК,
заместитель директора*

В статье представлен опыт использования мультипликации как средства для воспитания будущих патриотов своего Отечества.

Ключевые слова: мультипликация, воспитание, программа.

Мультипликация обладает высоким потенциалом художественно-эстетического, нравственно-эмоционального воздействия на детей дошкольного возраста [1–3]. Дети обладают способностью копировать и повторять действия других людей и животных, поэтому герои мультфильмов становятся объектом для подражания, учат школьников сопереживать, быть справедливыми. Вот почему мультфильмы являются мощным средством воспитания и развития детей.

Цель программы: воспитание гуманной, духовно-нравственной личности, достойных будущих граждан России, патриотов своего Отечества. Любовь к Родине большой начинается с любви к Родине малой, и воспитывается она у детей уже в дошкольном возрасте.

Данную цель достигаем через решение таких задач, как развитие основных навыков и умений использования фотоаппарата и компьютерного устройства; содействие изучению техники анимирования персонажей; развитие познавательных, интеллектуальных и творческих способностей обучающихся, применения средств ИКТ в повседневной жизни, при выполнении индивидуальных и коллективных проектов, дальнейшем освоении профессий, востребованных на рынке труда; познакомить учащихся с образовательной программой, правилами работы в творческом объединении и перспективами личностного развития; акцентируется внимание на духовно-нравственных проблемах, затронутых в мультипликационных фильмах.

Основными формами занятий, предусмотренными программой, являются ролевая игра, репетиции, практические семинары, конференции по защите анимационных проектов.

Групповые занятия предполагают выполнение учащимся творческого задания, работы над созданием мультфильма (замысел, сценарий, раскадровка), видеосъемки готовой раскадровки (озвучивание). Индивидуальные занятия включают в себя задания на совершенствование знаний выразительных возможностей экранного искусства, выполнение практических заданий по съемке мультфильма, овладение фотокамерой, программой по монтажу видеофильмов (подготовительный период, съемки, монтаж).

В ходе реализации программы разработаны фронтальные занятия, в которых учащийся просматривает мультфильмы разных видов и жанров, знакомит-

ся с новым видом изображения – движущееся экранное изображение, участвует в обсуждении фильмов, выражает своё отношение к увиденному.

В процессе подобного обучения у учащихся формируется чувство ответственного отношения к учению, готовности и способности, саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики. Развитие учащегося несёт осознанное и ответственное отношение к собственным поступкам при работе с информацией, формированию коммуникативной компетентности в процессе образовательной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности. Учащийся может и умеет выразить свое отношение к мультипликационному фильму, рассказать о герое мультфильма, его характере, поступках. Он понимает роль музыки в мультфильме, представляет, как написать небольшой сценарий и подготовить его к съемке. Учащийся создаёт героев мультипликационных фильмов с помощью карандашей, красок, пластилина, бумажной анимации.

Мультипликация является таким видом искусства, где яркость и эмоциональность образов помогает детям погружаться в другой мир и легко усваивать информацию, которая доступна восприятию обучающихся.

1. Велинский Д.В. Технология процесса производства мультфильмов в техниках перекладки: методическое пособие. 2-е испр. и доп. Новосибирск, 2011. То же URL: <http://dkpoisk.ru/docs/velinskiy.pdf>
2. Иванов-Вано И.П. Рисованный фильм. URL: <http://risfilm.narod.ru/>
3. Гамбург Е.А. Тайны рисованного мира. М.: Советский художник, 1966 То же URL: <http://animasfera.narod.ru/article/mult.html>

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТА

*Горчакова Марина Петровна
пгт. Жешарт Усть-Вымского района РК
МБОУ «СОШ №2»
учитель математики
Куимжи Марина Владимировна
пгт. Жешарт Усть-Вымского района РК
МБОУ «СОШ №2»
учитель начальных классов*

В статье представлен опыт работы в области патриотического воспитания школьников на примере реализации социального проекта «Киностудия «Патриот»

Ключевые слова: патриотическое воспитание, новые формы работы, социальный проект, документальное кино.

Согласно Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», целью государственной политики в сфере патриотического воспитания является создание условий для повышения гражданской ответственности за судьбу страны, повышения уровня консолидации общества для решения задач обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития Российской Федерации, укрепления чувства сопричастности граждан к великой истории и культуре России, обеспечения преемственности поколений россиян, воспитания гражданина, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию. Кроме того, в сфере гражданско-патриотического воспитания формируется не только соответствующие мировоззренческие ориентации, идеалы и принципы, но происходит становление личностных качеств: честность, порядочность, умение отстаивать свою точку зрения.

В условиях информационных войн и экономических кризисов неокрепшее сознание детей и подростков подвергается негативному влиянию. Экономические трудности, трудности жизни, с которыми сталкиваются родители, старшие знакомые могут дезориентировать ребёнка. Дети непосредственны и воспринимают всё буквально, поэтому их внимание может быть сосредоточено на отрицательных проявлениях жизненных ситуаций. Возникает необходимость направлять мышление в позитивное русло, показывать, что от активной жизненной позиции, от гражданской честности каждого зависит благополучие и маленького поселения, и большого города. Показывать, что любовь к Родине – это и любовь к природе, и любовь к людям, и любовь к земле, на которой живёшь, показывать на конкретных примерах гражданского и политического выбора.

Конечно, в нашей школе создана постоянно действующая система патриотического воспитания, которая включает в себя комплекс традиционных мероприятий. Но для усиления воспитательной составляющей с целью совершенствования системы необходимо искать инновационные формы и методы работы, которые бы учитывали не только интересы современного подрастающего поколения, но и их информационно-коммуникационную грамотность, их стремление к самореализации в виртуальном пространстве.

Инновационной формой работы в этом направлении в нашей школе стала организация работы киностудии «Патриот», которая была создана в 2015 году. Киностудия «Патриот» – это творческий союз школьников и взрослых, работа которого направлена на воспитание гражданственности и патриотизма российских граждан.

Сегодня, когда технические средства стали весьма доступными, школьные киностудии «растут, как грибы после дождя». Как правило, это информационные каналы школьного уровня, деятельность которых направлена на освещение событий и новостей. Цель работы киностудии нашей школы – способствовать развитию социально значимых патриотических ценностей, взглядов и убеждений подрастающего поколения на основе создания фото и видеофильмов, раскрывающих и пропагандирующих любовь к Родине, преданность своему Отечеству, ответственность за собственный политический и моральный выбор. Итак, мы создаём документальные фильмы

патриотической направленности, при этом обучаемся основным технологиям производства видеопродукции, разрабатываем и реализуем творческие проекты, проводим их оценку в соответствии с разработанными требованиями и критериями, участвуем в фестивалях и конкурсах самых разных уровней и занимаем призовые места, что является показателем нашей успешной деятельности. Однако, самым значимым для нас показателем успешности являются положительные эмоциональные впечатления участников проекта. Чтобы наша деятельность носила плановый характер, развивалась по понятному вектору, было принято решение вести её в рамках долгосрочного социального проекта. Как показывает практика, социальный проект – очень удобная форма реализации идей в области воспитания. Социальный проект – это чётко сформулированные цели и задачи, поэтапный план действий, качественный и количественный анализ результатов. Социальный проект позволяет на разных этапах реализации привлекать к участию родителей обучающихся, социальных партнёров, население. В рамках проекта очень удобно реализовывать творческие замыслы, проводить мероприятия, участвовать в конкурсах и фестивалях. За три года киностудия «Патриот» достигла значительных результатов благодаря такой форме работы.

Из всего разнообразия видеопродукции мы делаем акцент на документальное кино. Сегодня информационное пространство пестрит роликами и фильмами самого разного содержания и качества, современные дети увлечены видеосъёмкой настолько, что для многих видео становится основным средством самовыражения и самоутверждения. Они показывают себя и окружающую их действительность, комментируя и давая оценку происходящему, зачастую сосредотачиваясь на негативных проявлениях жизни. Мы, как руководители киностудии «Патриот», учим школьников позитивно воспринимать мир и транслировать позитивное мышление средствами видео и фото, прививая любовь к окружающему миру, любовь к Родине. А чтобы дети учились друг у друга, передавали свой опыт, целевая группа проекта состоит из школьников старшего и младшего звена. Мы не отказываемся категорически от создания игрового кино и мультфильмов (мультфильм «Рака да сакар» киностудии занял I место в республиканском фестивале информационных технологий), но понимаем, что аппаратные и технические средства не позволяют нам создавать конкурентоспособную продукцию. А выпускать фильмы, которые никому не интересны, не имеет смысла. Познакомиться с нашими работами можно на персональном сайте Горчаковой М.П. <http://gor4va.wixsite.com/my-01/kinostudiya-patriot>

К результатам работы киностудии «Патриот» можно отнести также привлечение внимания общественности к детскому кинотворчеству, расширение контактов с учреждениями и общественными организациями Республики Коми (Комивидеопрокат, творческая группа «ПроКоми», Национальная библиотека Республики Коми).

Таким образом, социальный проект как форма воспитательной деятельности имеет большие перспективы в области патриотического воспитания.

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». URL: <http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxz-VkH1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf> (дата обращения: 20.10.2017).

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОМИ РЕСПУБЛИКАНСКОГО ЛИЦЕЯ-ИНТЕРНАТА ДЛЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ИЗ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

Елфимов Александр Александрович

г. Сыктывкар, ГАОУОШИ РК

*«Коми республиканский лицей-интернат
для одаренных детей из сельской местности»*

Заместитель директора по воспитательной работе

В статье представлен опыт работы ГАОУОШИ РК «Коми республиканский лицей-интернат для одаренных детей из сельской местности» по социализации сельских школьников в условиях городской среды и подготовке их к дальнейшему обучению в вузе.

Ключевые слова: социализация, воспитание, программа воспитания и социализации, обучающийся, школьник, сельский школьник.

Перемены в привычном укладе жизни являются для многих людей стрессом, тем более для вчерашних выпускников школ, которые сегодня становятся первокурсниками. Для выпускников сельских школ поступление высшее учебное заведение становится еще более серьезным испытанием: меняются не только бытовые условия, окружение, система обучения, состав изучаемых предметов, но и место проживания. За короткое время ученик из тихого населенного пункта становится жителем шумного и динамичного города. Безусловно, все это может стать серьезным испытанием для выпускника сельской школы. Одним из путей более естественной его адаптации к возникающим условиям является предварительное знакомство с этими условиями, когда школьник еще не оторван от привычной ему среды.

Учащиеся ГАОУОШИ РК «Коми республиканский лицей-интернат для одаренных детей из сельской местности» (далее лицей-интернат) – это ученики 9–11 классов сельских общеобразовательных организаций. Обучение в лицее-интернате является очно-заочным, каждый лицеист приезжает несколько раз в год на сессию для погружения в тот профиль, который ему необходим для дальнейшего обучения в вузе.

Одной из главных задач обучения и воспитания в лицее-интернате является формирование зрелой, целостной личности, адаптированной к жизни и обучению в вузе.

Воспитание школьников не ограничивается учебными предметами – отсюда возрастает необходимость четкого и планомерного взаимодействия всех

ведомств, государственных и общественных учреждений и организаций по проблемам воспитания обучающихся, организации их досуга.

Программа воспитания и социализации в лицее-интернате включает в себя несколько направлений.

1. Охрана здоровья обучающихся.

Данная программа направлена на сохранение здоровья обучающихся, создание системы взаимосвязи со всеми заинтересованными службами по проблеме сохранения и укрепления здоровья обучающихся. Она реализуется через:

- учет состояния здоровья обучающихся и профилактику заболеваний;
- физическую и психологическую разгрузку обучающихся лицея-интерната;
- пропаганду здорового образа жизни;
- формирование культуры безопасного поведения.

Психолого-педагогическое и социальное обеспечение направления «Охрана здоровья» предполагает:

- тесное сотрудничество педагогических работников, воспитателей лицея-интерната и педагога-психолога с целью выработки общей стратегии деятельности, реализации совместных мероприятий, направленных на укрепление психофизического здоровья обучающихся;
- предупреждение конфликтных ситуаций «учитель – ученик», «ученик – ученик»; реализацию программ, направленных на установление доброжелательных отношений в коллективе лицеистов.

Направление программы помогает решить задачи формирования ответственного отношения к своему здоровью и потребности в здоровом образе жизни; развитие культуры безопасной жизнедеятельности, профилактики наркотической и алкогольной зависимости, табакокурения и других вредных привычек; формирование бережного, ответственного и компетентного отношения к физическому и психологическому здоровью – как собственному, так и других людей, развитие культуры здорового питания.

2. Дополнительные образовательные программы.

Дополнительные образовательные программы играют огромную роль в учебном процессе лицея-интерната, помогают лицеисту:

- удовлетворить свои образовательные потребности, выходящие за рамки программы;
- сформировать представление об эстетических идеалах и ценностях, собственных эстетических предпочтениях, существующих эстетических эталонах различных культур и эпох, развить индивидуальные эстетические предпочтения в области культуры;
- выявить и развить свои потенциальные творческие возможности;
- испытать ситуацию успеха;
- научиться содержательному взаимодействию со сверстниками и взрослыми, получить разнообразный социальный опыт;
- самоутвердиться социально – приемлемым способом.

3. Досуговая деятельность.

Она направлена на развитие способностей и интересов обучающихся, формирование рекреативной зоны, выявление индивидуальных интересов обучающихся. Данный вид деятельности выполняется в процессе организации коллективных творческих дел, экскурсий, игр, походов, праздников, вечеров, дискуссий.

В ходе реализации направления формируются компетенции сотрудничества со сверстниками и взрослыми в образовательной, общественно полезной и других видах деятельности, потребность к самостоятельной, творческой и ответственной деятельности.

4. Профессиональное самоопределение.

Данное направление предполагает:

– Профессиональное просвещение посредством организации разнообразных видов познавательной, игровой, общественно-полезной и трудовой деятельности.

– Профессиональное предварительное диагностирование.

– Тесное сотрудничество с Сыктывкарским государственным университетом имени Питирима Сорокина:

- посещение институтов СГУ им. Питирима Сорокина (знакомство с профессорско-преподавательским составом, аудиториями, лабораториями);

- проведение занятий, презентаций, профпросвещение преподавателями СГУ им. Питирима Сорокина;

- встречи со студентами СГУ им. Питирима Сорокина;

- встречи с молодыми учеными Коми научного центра;

- мероприятия в рамках совместной лаборатории «WUNDERKIND».

Многие преподаватели СГУ им. Питирима Сорокина при этом являются учителями лицей-интерната, что тоже накладывает отпечаток на результат выбора вуза.

Выполнение данного компонента способствует осознанному выбору школьниками будущей профессии и возможностей реализации собственных жизненных планов, воспитанию у детей уважения к труду и людям труда, трудовым достижениям. Обеспечивается привлекательность науки для подрастающего поколения, поддержка научно-технического творчества учащихся, создаются условия для получения школьниками достоверной информации о передовых достижениях и открытиях мировой и отечественной науки, повышается заинтересованность подрастающего поколения в научных познаниях об устройстве мира и общества.

Как уже отмечалось выше, воспитание не ограничивается учебными предметами. Во время сессии большинство лицеистов проживает в общежитии, где воспитатели помогают им грамотно организовать свой быт, обустроить личное пространство, спланировать время. Так лицеисты постепенно приобщаются к самостоятельной студенческой жизни, приобретают навыки самообслуживания, начинают добросовестно, ответственно и творчески относиться к разным видам трудовой деятельности, включая обучение и

выполнение домашних обязанностей, что в современном мире весьма актуально для школьника.

Очно-заочная форма обучения в лицее-интернате позволяет безболезненно (без длительного отрыва от семьи), постепенно приобрести необходимый опыт и навыки для дальнейшего обучения в вузе.

По итогам реализации программы воспитания и социализации в лицее-интернате обучающиеся становятся подготовленными к студенческой жизни и не испытывают трудностей при получении образования в вузах, грамотно организуют быт, планируют и конструктивно используют свое время вне учебных занятий, наполняя его интересным и в первую очередь полезным содержанием. В этом они уже просто испытывают потребность. Многие вчерашние лицеисты – это старосты своих групп в вузе, активисты в общественной жизни.

Значительная часть выпускников лицея-интерната остается в стенах Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина, поскольку все здесь стало родным: и стены, и преподаватели, и сам город (Таблица 1).

Таблица 1

Количество выпускников по годам, поступивших в вузы Республики Коми

Год выпуска	СГУ им. Питирима Сорокина	СЛИ	УГТУ	КРАГСнУ
2016	69 (42 % от общего числа поступивших в Вузы РК и других регионов РФ)	5	5	2
2017	45 (39 % от общего числа поступивших в Вузы РК и других регионов РФ)	3	6	-
2018	46 (33 % от общего числа поступивших в Вузы РК и других регионов РФ)	5	8	1

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 413 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1645).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413).
3. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 28 июня 2016 г. № 2/16-з).

ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

*Есева Ольга Васильевна,
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»*

к. пед. н., доцент

*Мальцева Валентина Александровна,
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
к. филол. н., доцент*

Характерной особенностью развития современного отечественного образования является повышенный интерес к теоретическому изучению, методологическому осмыслению феномена патриотизма: его сущности и истоков, форм проявления, идеалов и ценностных ориентиров гражданина России; его влияния на процесс формирования молодого россиянина, живущего в третьем тысячелетии. Эта особенность не случайна. События последнего времени подтвердили, что экономическая дезинтеграция, социальная дифференциация общества, девальвация духовных ценностей оказали негативное влияние на общественное сознание населения страны, резко снизили воспитательное воздействие российской культуры, искусства и образования как важнейших факторов формирования патриотизма. Проблема гражданско-патриотического воспитания приобретает особую актуальность для российского общества, переживающего выход из кризиса. В этой связи особую значимость приобретает воспитательная деятельность педагогов, осуществляемая в общеобразовательных учреждениях. Становление гражданского общества и правового государства в нашей стране во многом зависит от уровня гражданского образования и патриотического воспитания. Сегодня коренным образом меняются отношения гражданина России с государством и обществом. Социально-экономические преобразования, происходящие в стране, обуславливают изменения в социокультурной жизни, влияют на переоценку ценностей в сознании подрастающего поколения. Важнейшим явлением в сфере общественного сознания молодежи стало заметное усиление патриотических настроений (связь с обычаями и традициями своего народа). Уже очевидно, что наше общество окончательно пришло к пониманию: учить подрастающее поколение уважать людей, живущих рядом, их традиции, историю, любить родной край, город, народ, который живет в нем – значит укреплять основы государственности. В этих условиях патриотизм становится важнейшей ценностью, интегрирующейся не только в социальную, но и духовно-нравственную, идеологическую, культурно-историческую, военно-патриотическую сферы общества. Поэтому в формирование личности, сочетающей в себе развитую гражданскую, правовую, политическую культуру, ощутимый вклад должна внести современная школа. Инициатива президента «Наша новая школа» является началом преобразования в образовании. Ее суть – в создании школы, способной раскрывать личностный потенциал детей, вос-

питывать в них интерес к учебе и знаниям, стремление к духовному росту и здоровому образу жизни. Кроме того, школа должна способствовать подготовке детей к профессиям с учетом задач модернизации и инновационного развития страны [1, с. 11].

Государственная и общественная потребность в гражданско-патриотическом воспитании зафиксирована и в государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [3, с. 14]. В ней патриотическое воспитание определяется как систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти и организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины. Программа определяет содержание и основные пути развития системы патриотического воспитания и направлена на дальнейшее формирование патриотического сознания российских граждан как важнейшей ценности, одной из основ духовно-нравственного единства общества. Вышедшие в последние годы нормативно-правовые и научно-методические документы (Закон РФ «Об образовании», «Национальная доктрина образования РФ», «Концепция модернизации российского образования России до 2020», «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования») отмечают необходимость усиления функций воспитания в работе общеобразовательных учреждений. Одним из приоритетных направлений в деятельности общеобразовательных учреждений признается гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения.

Рассмотрение вопросов патриотического и гражданского воспитания имеет в педагогике давнюю историю, уходящую корнями в античные времена. Платон и Аристотель рассматривали гражданское воспитание как процесс формирования уважения к государству и законопослушания, Руссо же в гражданском воспитании видел в свободном развитии личности, в создании условий для её самовыражения. Макиавелли провозглашал активный патриотизм, Монтескье связывал любовь к Отечеству с любовью и стремлением к равенству, Фихте считал, что любовь к Родине должна ассоциироваться с безусловным требованием к самопожертвованию. Л.Н. Толстой отождествлял патриотизм и национализм; К.Д. Ушинский, сформулировав идею народности, отстаивал необходимость развития национального самосознания и воспитания гражданина и патриота. В отечественной педагогике начало исследования проблем патриотического и гражданского воспитания связывают, прежде всего, с именами представителей революционно-демократического движения: А.Н. Радищева, А.И. Герцена, В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова. В XX веке, согласно советской традиции, общество отождествлялось с государством, гражданское и патриотическое воспитание не отделялось друг от друга, а понятия «патриот» и «гражданин» рассматривались как синонимы. Тем не менее это – разные по содержанию понятия, разные по характеристикам качества личности. В зарубежной педагогике теория гражданского воспитания наиболее полно представлена в работах Г. Кершенштейнера, отмечавшего необходимость целе-

направленного воспитания гражданина посредством формирования знаний об истории государства и политического образования. Они заостряли внимание на том, как важно воспитать сознательных граждан, способных отстаивать интересы государства, любящих свое Отечество. Их идеи нашли свое отражение в современных концепциях патриотического воспитания подрастающего поколения. В настоящее время в этой области ведутся исследования по многим направлениям. Анализ научной литературы по теме опыта показывает, что вопросы патриотического воспитания школьников исследованы довольно широко и на разных уровнях. Вместе с тем, в педагогике недостаточно исследована деятельность классного руководителя по проблеме патриотического воспитания школьников и не хватает методической литературы. Трансформация Российского общества в 90-е годы привела к кардинальным изменениям направлений общественного развития, которые вызвали определенное расслоение общества, снижение жизненного уровня, ценностную переориентацию в молодежной среде. Вследствие посткризисных явлений, присутствующих в социально-экономической, политической, культурной и других сферах общественной жизни, требуется повысить уровень воспитания и образования подрастающего поколения. Одним из ключевых направлений этой деятельности является создание условий для воспитания и развития личности гражданина и патриота России, готового и способного отстаивать ее интересы. В связи с этим проблема гражданско-правового и патриотического воспитания становится одной из актуальнейших. Прежде чем освещать возможные практические подходы и формы работы в данном направлении, необходимо определиться с многообразием понятий и терминов. Понимание патриотизма имеет глубокую теоретическую традицию, уходящую корнями вглубь веков. Уже у Платона имеются рассуждения о том, что родина дороже отца и матери. За последнее время все большее распространение в рамках данного направления приобретает взгляд на патриотизм как на важнейшую ценность, интегрирующую не только социальный, но и духовный, нравственный, культурный, исторический опыт. Обобщая, можно дать такое определение: «патриотизм» – одна из наиболее значимых, непреходящих ценностей, присущая всем сферам жизни общества и государства, являющаяся важнейшим духовным достоянием личности. Содержание понятия патриотизма включает в себя чувство привязанности к тем местам, где человек родился и вырос; уважительное отношение к языку своего народа; заботу об интересах Родины; осознание долга перед Родиной, отстаивание ее чести; проявление гражданских чувств и сохранение верности Родине; гордость за социальные и культурные достижения своей страны; гордость за свое Отечество, за символы государства уважительное отношение к историческому прошлому Родины; ответственность за судьбу Родины и своего народа, их будущее, выраженное в стремлении посвящать свой труд, способности укреплению могущества и расцвету Родины; гуманизм, милосердие, общечеловеческие ценности [2, с. 368].

«Гражданственность» – комплексная характеристика личности, понятие, которое характеризует гражданско-патриотическую позицию человека, его ценностную ориентацию, подразумевающую ответственность за судьбу Родины, сопричастность с её судьбой [2, с. 359]. Поэтому истинный патриотизм

предполагает, как видно из данных определений, единство духовности, гражданственности и социальной активности личности, осознающей свою нераздельность, неразрывность с Отечеством. Природа, родители, родственники, Родина, народ – не случайно однокоренные слова. Это своеобразное пространство патриотизма, в основе которого лежат чувства Родины, родства, солидарности, любви, которая обусловлена на уровне инстинктов. Оно необходимо, ибо сам человек не выбирает родителей, детей, Родину, место своего рождения. Патриотизм и гражданственность формируются в процессе обучения, социализации и воспитания школьников. Авторские концепции Е.В. Бондаревской, В.А. Караковского, В.В. Серикова, Н.Е. Щурковой выдвигают комплекс ориентиров, отвечающих потребностям сегодняшнего дня и определяющих тенденции в области воспитания школьников, помогают создать воспитательную систему в детском коллективе. Воспитание в культурологической концепции Е.В. Бондаревской определяется как процесс педагогической помощи ребенку в становлении его субъектности, социализации, жизненном самоопределении. Человек культуры – это свободная личность, способная к самоопределению, гуманная, духовная, творческая и адаптивная. Концепция Н.Е. Щурковой направлена на формирование образа жизни, достойного Человека. Цель воспитания – это личность, способная строить свою жизнь по законам Истины, Добра и Красоты. Концепция гуманно-демократической воспитательной системы В.А. Караковского основана на незыблемых ценностях: Земля – общий дом человечества, малая родина; семья – естественная среда развития личности; культура – великое богатство человека; человек – абсолютная ценность [4:24]. Интегративным направлением является гражданско- патриотическое, осуществляемое как духовно-нравственное, историко-краеведческое, военно-патриотическое, героико-патриотическое, социально-патриотическое, спортивно-патриотическое. Идеология патриотизма как система ведущих идей, актуализирующих представления человека об окружающем мире и себе самом в этом мире в масштабе коллектива, общества, государства, положена в основу патриотически ориентированного подхода А.Н. Вырщикова и М.Б. Кусмарцева. Такой интерес педагогов-новаторов к данной теме обусловлен активизацией в последнее время в России работы по патриотическому и гражданскому воспитанию молодежи, а значит новыми требованиями к работе педагогов, возможность непосредственного влияния которых на воспитание патриотов велика.

1. Болотова В.А. Воспитание гражданина // Открытая школа. 2000. №6.
2. Гаязов А.С. Гражданское воспитание в новых условиях развития российской государственности / Понятийный аппарат педагогики и образования: Сборник научных трудов / отв. ред. М.А. Галагузова. Вып.4. Екатеринбург, СВ-96, 2001.
3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016–2020 годы» Постановление правительства РФ от 30.12.15 г. № 1493.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М.: Русский язык, 1979.

ВОСПИТАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ИДЕАЛА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ

Коровина Елизавета Владимировна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
магистрант
Поберезкая Вита Федоровна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
доцент, канд. пед. наук

В статье представлен анализ понятия воспитания эстетического вкуса в условиях группы продленного дня.

Ключевые слова: *эстетическое воспитание, эстетический вкус, категории эстетического воспитания.*

Б.Т. Лихачёв в своей книге «Теория эстетического воспитания школьников» опирается на определение, данное К. Марксом. Эстетическое воспитание – целенаправленный процесс формирования творчески активной личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить по «законам красоты» [4].

Эстетическое развитие личности начинается в раннем детстве. Чтобы взрослый человек стал духовно богатым, надо обратить особое внимание на эстетическое воспитание детей дошкольного и младшего школьного возраста, Б.Т. Лихачев пишет: «Период дошкольного и младшего школьного детства является едва ли не самым решающим с точки зрения эстетического воспитания и формирования нравственно-эстетического отношения к жизни». Автор подчеркивает, что именно в этом возрасте осуществляется наиболее интенсивное формирование отношений к миру, которые постепенно превращаются в свойства личности [4].

Эстетические направленности следует выявлять и развивать в младшем возрасте. Школьнику в детстве выпадает периодическое знакомство с проявлением искусства. Учителю не составляет труда объяснить учащимся значения эстетических качеств явлений окружающего мира и искусства [1].

На пути детей имеет воспитательное влияние все: быт помещения, аккуратность наряда, формат собственных межличностных отношений и общения с людьми, условия труда и организация собственного свободного времени, хобби – все это либо увлекает ребенка, либо настораживает и не привлекает, а даже порой вызывает отвращение. Цель не в том, чтобы преподавателю придумать для ученика убранство помещений вокруг, в которых он обучается, живет, развлекается, трудится, а в том, чтобы заинтересовать ребенка вести незаурядную активность по воплощению и бережливому отношению к прекрасному [3].

Итак, рассмотрим эстетические категории. Первая категория этой группы – эстетический идеал – как бы впитывает в себя содержание категорий эстети-

ческого вкуса и эстетического чувства, становясь по объему и содержанию наиболее широкой, и тем самым, в обратной субординации, воздействует на них и корректирует их содержание и объем.

Эстетический идеал является такой категорией в этом ряду, в которой ещё основательно выражена объективная социальная и духовная сущность человека. Эстетический идеал наиболее полно выражает степень свободы человеческой деятельности и жизни, так как «эстетический идеал берет все... виды свободы в их совокупности и конкретно-чувственном проявлении» [2]. Также эстетический идеал органически входит в мировоззрение и практические действия человека. Общее и индивидуальное в подлинном эстетическом идеале должны совпадать и реализовываться в духовно-практической деятельности человека [1].

Эстетический вкус – это категория, которая объединяет в себе эстетический идеал и эстетическое чувство, это как бы связующее звено между социальным миром, природой и человеком [1].

Эстетический вкус с одной стороны, является способностью высказывать суждение об эстетических достоинствах предмета с другой – переживанием, рефлексией, эмоцией, в которой реализуется субъективное и индивидуальная неповторимость личности. Это свойство эстетического вкуса связано и с психологическими уровнями отражения, так как «в отношении творчества вполне применима гегелевская триада, где тезисом является бессознательное (невербальное мышление), антитезисом – сознание, а синтезом – их взаимодополнение» [2].

Сущность эстетического вкуса все же заключается в том, что это гармоническое единство суждения и переживания, и именно это делает его общесоциальным, а в определенных исторических условиях – социальным явлением и вместе с тем индивидуально неповторимым качеством личности, обеспечивающим богатство и многообразие эстетического отношения к миру на основе единой доминанты – эстетического идеала [2].

Поэтому развитый эстетический вкус в значительной степени определяется исторически конкретным эстетическим идеалом. Совершенно права А.С. Молчанова, когда говорит о том, что колебания истинных вкусов определяются эстетическим идеалом и как бы корректируются им [2].

Эстетическое чувство есть способность непосредственной эмоциональной реакции на эстетически значимый объект. Причем эта реакция не носит ещё оценочного характера, она присутствует в нем в снятом виде как интуитивное обнаружение совершенного в объективной реальности.

«Эстетическое чувство, – писал А.В. Луначарский, – это чувство наслаждения жизнью, и в этом смысле в эстетическом чувстве его социально-практическая значимость раскрывается через богатство эмоциональной жизни человека, через его природно-духовное отношение к миру [2].

К.Д. Ушинский, В.И. Водовозов, В.П. Острогорский и др. говорили, что эстетическое воспитание источник развития эстетических чувств, эстетического вкуса, эстетического идеала. Они подчеркивали, что в каждом виде детской деятельности можно найти возможности для эстетического воспитания [4].

Формирование эстетических идеалов у детей, как части их мировоззрения, сложный и длительный процесс. В ходе воспитания жизненные отношения, идеалы претерпевают изменения. В отдельных условиях под влиянием товарищей, взрослых, произведений искусства, жизненных потрясений идеалы могут претерпевать коренные изменения [3] «Педагогическая суть процесса формирования эстетических идеалов у детей с учетом их возрастных особенностей состоит в том, чтобы с самого начала, с раннего детства, формировать устойчивые содержательные идеальные представления об обществе, о человеке, об отношениях между людьми, делая это в разнообразной, изменяющейся на каждом этапе новой и увлекательной форме», – отмечает в своей работе Б.Т. Лихачев [4].

Для детей младшего школьного возраста ведущей формой знакомства с эстетическим идеалом в условиях группы продленного дня является детская литература, мультипликационные фильмы и кино. Книжные, мультипликационные или герои кино, будь то люди, звери, или фантастические вымышленные существа, наделенные человеческими качествами, являются носителями добра и зла, милосердия и жестокости, справедливости и лживости. В меру своего понимания маленький ребенок становится приверженцем добра, симпатизирует героям, ведущим борьбу за справедливость против зла. «Это уже, безусловно, формирование идеала как части мировоззрения в той своеобразной форме, которая позволяет малышам легко и свободно войти в мир общественных идеалов. Важно только, чтобы первые идеальные представления ребенка не оставались на уровне лишь вербально-образного выражения. Надо постоянно, теми средствами побуждать детей к тому, чтобы они в своем поведении и деятельности приучались следовать любимым героям, реально проявляли и доброту, и справедливость, и способность изображать, выражать идеал в своем творчестве: стихах, пении и рисунках» [4].

С младшего школьного возраста происходят изменения в мотивационной сфере. Мотивы отношения детей к искусству, красоте действительности осознаются и дифференцируются. Д.Б. Лихачев отмечает в своей работе, что к познавательному стимулу в этом возрасте добавляется новый, осознанный мотив. Это проявляется в том, что «...одни ребята относятся к искусству и действительности именно эстетически. Они получают удовольствие от чтения книг, слушания музыки, рисования просмотра фильма. Они еще не знают, что это и есть эстетическое отношение. Но в них сформировалось эстетическое отношение к искусству и жизни. Тяга к духовному общению с искусством постепенно превращается для них в потребность [4].

Другие дети общаются с искусством вне собственно эстетического отношения. Они подходят к произведению рационалистически: получив рекомендацию прочитать книгу или посмотреть фильм, они читают и смотрят их без глубокого постижения сути лишь для того, чтобы иметь о нем общее представление». А бывает, что читают, смотрят или слушают из престижных соображений. Знание педагогом истинных мотивов отношения детей к искусству помогает сосредоточить внимание на формировании подлинно эстетического отношения [4].

Чувство красоты природы, окружающих людей, вещей создает в ребенке особые эмоционально-психические состояния, возбуждает непосредственный интерес к жизни, обостряет любознательность, мышление, память. В раннем детстве ребята живут непосредственной, глубоко эмоциональной жизнью.

1. Аринина Н.Л. Уроки прекрасного. М.: Просвещение, 1983. С. 96.
2. Борев Ю.Б. Эстетика: учебник. М.: Высш. шк., 2002. С. 253–386.
3. Волков И.П. «Приобщение школьников к творчеству» М.: Просвещение, 1982. С. 76.
4. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников. М.: Просвещение, 1985. 176 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЕДИНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Крючкова Елена Юрьевна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»
магистрант 422-НОз группы*

Статья посвящена актуальным вопросам воспитания у младших школьников таких нравственных качеств, как самостоятельность и ответственность; представлены условия организации единой образовательно-воспитательной среды школы и семьи в формировании нравственных качеств у учащихся в начальной школе.

Ключевые слова: *самостоятельность и ответственность, нравственные качества, единая образовательно-воспитательная среда, семейное воспитание, начальная школа, младший школьник.*

В настоящее время современному российскому обществу требуются сильные личности, способные смело разрабатывать собственную стратегию поведения, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность. Поэтому государством все больше предъявляется требований к школе, как основному звену в системе воспитания подрастающего поколения, где одним из направлений педагогического воздействия должно выступать формирование нравственных качеств личности.

В «Концепции духовно-нравственного развития российских школьников» определены направления в воспитании и развитии подрастающего поколения. В сфере личностного развития воспитание обучающихся должно обеспечить: способность к самостоятельным поступкам и действиям, совершаемым на основе морального выбора, принятию ответственности за их результаты, целеустремленность и настойчивость в достижении результата [3]. Ссылаясь на ФГОС НОО, следует добавить, что выпускник начальной школы должен обла-

дать готовностью самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом [1].

Рассматривая данные понятия с точки зрения нравственных качеств следует определить их суть и значение. Так, понятие «самостоятельность» в Педагогическом энциклопедическом словаре раскрывается, как «...одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами. Самостоятельность предусматривает ответственное отношение человека к своему поведению, способность действовать сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, в том числе требующих принятия нестандартных решений». В свою очередь, 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... Чувство ответственности воспитывается с ранних лет, главным образом поощрением самостоятельности ребёнка в принятии им решений» [6]. Именно в связке этих двух понятий, самостоятельность и ответственность рассматриваются, как нравственное качество, как способность личности на основе самостоятельного принятия решения быть готовым нести ответственность за последствия.

Формирование самостоятельности и ответственности, осуществляется под влиянием и воздействием основных институтов социализации: семьи и школы. Однако роль семьи в данном процессе является основополагающей, т.к. большая часть времени жизнедеятельности младших школьников приходится на семью. Нравственные отношения, в которые включаются учащиеся вне школы, регламентируются и направляются традициями семейного воспитания и требованиями родителей. Нередко, неразвитость таких качеств личности как самостоятельность и ответственность у учащихся начальных классов, во многом обусловлены стилем семейного воспитания, низкой родительской компетентностью в вопросах воспитания детей и отчетливо проявляются в практике школьной жизни ребенка.

Обучение в начальной школе становится важным этапом в социализации подрастающей личности. По утверждению Л.И. Божович, обучение в школе является «деятельностью обязательной, ответственной, требующей систематического организованного труда» [2]. В процессе учебной деятельности младший школьник учится принимать собственные самостоятельные решения и нести за них ответственность. Формируется умение ребенка управлять своим поведением: он должен выполнять то, что от него требуется, а это не всегда совпадает с тем, что ему хочется. Несформированные нравственные качества: несамостоятельность, невоспитанное чувство ответственности, неумение доводить дело до конца, часто являются причиной неуспешности учащихся начальных классов.

Целостное воспитательное пространство общеобразовательной школы, в котором педагог реализует задачу по формированию ответственности и самостоятельности младшего школьника рассматривается в нескольких направлениях: урочная деятельность, внеурочная деятельность, внешкольная деятельность. К этим направлениям необходимо добавить взаимодействие педагога и школы с

семьей, т.е. организацию единой образовательно-воспитательной среды семьи и школы, в условиях которых будет оптимально и эффективно реализовываться задача воспитания нравственных качеств младших школьников.

Включение родителей в жизнь класса, школы очень важное педагогическое условие. Взаимодействие педагогов и родителей помогает выработать единую линию воспитания, родители дома будут являться продолжателями начинаний педагога, его активными помощниками. Дом, семья, бытовые дела, выполнение домашнего задания – это огромное поле деятельности для формирования самостоятельности и ответственности. При эффективном воспитательном воздействии ребенок будет стремиться самостоятельно выполнить порученное ему дело, значимое не только для него, но и для других, нести за это ответственность.

В настоящее время школьная практика реализует различные формы и методы взаимодействия педагога начальной школы с родителями учащихся. Среди традиционных форм работы с семьей следует выделить такие, как: коллективные и индивидуальные формы взаимодействия, наглядно-информационные формы. Также в настоящее время особой популярностью как у педагогов, так и родителей пользуются нетрадиционные формы и методы взаимодействия. Их цель – установление неформальных контактов с родителями и привлечение их внимания к сотрудничеству по вопросам воспитания детей [7].

При организации работы с семьей педагогу важно ориентироваться на потребности и запросы родителей, на уровень сформированности у учащихся нравственных качеств, а также особенности родительского воспитания каждой семьи. Изучение нравственной воспитанности младших школьников, ее диагностика должна осуществляться в условиях школьного и семейного воспитания. Это позволяет не только значительно повысить ее объективность, но и педагогически направить семейное воспитание на нравственное формирование личности ребенка.

В педагогической практике используется ряд методик и диагностик, из которых следует выделить методики М.В. Матюхиной, С.Г. Яриковой. Также немаловажное значение представляет использование метода наблюдения за учащимся в процессе учебной и внеучебной деятельности. Для определения уровня понимания родителями сути нравственных качеств личности, а также выявления стиля воспитания ребенка в семье, целесообразно использование таких методов исследования, как анкетирование или опросник для родителей.

Таким образом, формирование ответственности и самостоятельности – это важная и существенная задача для дальнейшего успешного развития младших школьников. Одним из направлений в решении данной проблемы является организация единой образовательно-воспитательной среды семьи и школы, позволяющая создать наиболее эффективные и оптимальные условия для формирования самостоятельности и ответственности, как нравственных качеств у учащихся в начальной школе.

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2010. 31 с.

2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М., 1997. 367 с.
3. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина РФ. М.: Просвещение, 2009. 24 с.
4. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника. М.: Просвещение, 1977. 224 с.
5. Соколова И.И. Формирование ценностных ориентаций личности младшего школьника // Начальная школа. 2007. № 6. С. 82–83.
6. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая рос. энцикл., 2002. 528 с.
7. Формы взаимодействия учителя с родителями в начальной школе / сост. Н.А. Касаткина. Волгоград: Учитель, 2005. 122 с.

КЛАССНЫЙ ЧАС КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ ПЕДАГОГА

Лисовская Лариса Ивановна
г. Сыктывкар, МОУ «СОШ № 30»
учитель немецкого и английского языков

В статье представлены рекомендации по организации процесса воспитания, реализуемого классным руководителем, с применением исследовательской деятельности.

***Ключевые слова:** личность, классный час, проект, исследование, гипотеза, этический диалог.*

Новый ФГОС трактует образование как процесс развития личности учащегося, принимающей духовно-нравственные, социальные, семейные и другие общечеловеческие ценности, усиливая тем самым роль воспитания.

Замечательное изобретение классного часа как формы работы со школьниками в настоящее время сохранилось и продолжает существовать в школе, являясь наиважнейшим инструментом воспитания. Он включён в школьное расписание и проводится еженедельно.

Если для нас классный час – это площадка деятельности ученика как личности, осмысление им, причастным обществу и человечеству в целом, жизни как наивысшей ценности – осмысление на уровне философическом – то видится не лишённым смысла поменять внутреннее отношение педагога, классного руководителя, к этому мероприятию от формализованного (для «галочки») к исследовательскому, поскольку тематика классных часов так разнообразна и глубока, что позволяет превратить эту часть воспитательной работы в полноценный и долгосрочный проект педагога.

Структура процесса исследования представляет собой поэтапную деятельность классного руководителя от Старта к Финишу. На первом этапе (подготовительном) хорошо бы осознать практические затруднения, т.е. те проблемы, которые реально существуют в классном коллективе. Здесь же не надо стесняться обратиться к авторитетным источникам, изучить соответствующую литературу. Когда методическая база обретёт свои очертания, приступаем к обоснованию темы предстоящего разговора с детьми, определяем цели и задачи

мероприятия. Для этого очень помогают исходные факты (проблемы с дисциплиной, ЧП масштаба класса, нашумевший ролик в интернете и т.п.). Уже на подготовительном этапе необходимо представлять потребный результат.

Очень интересно выдвижение гипотезы исследования классного часа, поскольку она будет базироваться на душевных движениях, переживаниях и ожиданиях самого педагога. После этого разрабатываем инструментарий, с помощью которого исходные факты обростут личностным материалом (анкеты, опросники, психолого-педагогические тесты).

На этапе подготовки также необходимо определить критерии успешности и факторов риска задуманного, поскольку, не имея чёткого представления об этом, можно потерпеть фиаско перед собственными учениками.

Второй этап (проектирование) можно обозначить как этап исходной диагностики или сбора информации: проводим тестирование, опрос, анкетирование, наблюдение.

На этапе проектирования мы разрабатываем сценарий классного часа. Внимания заслуживает следующая модель:

1. Пролог – этап психологического настроя и готовности к духовной работе.
2. Этюд – наглядная демонстрация объекта осмысления.
3. Экспликация – даётся точное определение основного понятия, его роли в жизни человека.
4. Практикум – ситуативные упражнения, ролевая игра, проблемная ситуация, тренинг.
5. Рефлексия – внутреннее принятие результатов проведённого дела.

Третий этап (завершающий) предназначен для формулировки выводов, подтверждения или опровержения выдвинутой гипотезы, анализа полученного результата и сравнение его с ожидаемым.

Неплохо оформить результаты в виде отчёта (для себя, родительской общественности класса), и время от времени перечитывать эти отчёты, т.к. рисковать и при этом ошибаться – это нормально, но повторять одни и те же ошибки многократно вряд ли целесообразно.

И ещё об ошибках. Наверняка классного руководителя вдохновляет тема разработанного классного часа, и он считает, что дети должны быть не в меньшем восторге от неё. Не следует ожидать слишком многого от своей аудитории. Одна из распространённых ошибок состоит в том, что подаётся слишком много информации сразу, затягивается монолог учителя. Непрерывность внимания сохраняется около 7 – 10 минут, поэтому нужны деятельностные перерывы: небольшая, но многозначительная пауза в тех местах, где требуется глубоко подумать, вопрос, приведённый пример, интерактивное упражнение. Интерактивный означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы. В связи с этим элементы технологии этического диалога остаются весьма востребованными, т.к. они делают возможным превратить классный час в разговор по душам.

Предназначение классного часа – развивать у школьника привычку осмысливать всё происходящее в жизни, уметь размышлять и рассуждать о со-

циальных событиях и, в итоге, обрести способность быть субъектом собственной жизни, ведь именно жизнь является важнейшим проектом каждого из нас.

1. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 8с.
2. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М.: Творческий центр Сфера, 2008. 178 с.

МОДЕЛЬ «СИСТЕМНЫЙ ОПЕРАТОР» КАК УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

*Потапова Татьяна Александровна
с. Летка Прилузского района РК,
МАОУ «СОШ» с. Летка
учитель начальных классов*

В статье представлен опыт работы с моделью «Системный оператор» как универсального инструмента формирования исследовательских умений учащихся начальных классов.

***Ключевые слова:** исследовательские умения, Теория решения изобретательских задач, системный оператор.*

В начальных классах работа над формированием исследовательских умений учащихся является одной из самых актуальных проблем, так как ФГОС НОО предполагает формирование умения учащихся получать ответы на поставленные вопросы. Приобщение школьников к исследовательской деятельности составляет сегодня одну из самых главных задач образовательно – воспитательного процесса общеобразовательной школы.

Вовлекая учащихся в исследование, учитель создает основу для дальнейшей самостоятельной познавательной активности. В начальной школе, как и в основной, образовательный стандарт ориентируется на продолжение процесса формирования готовности школьников к исследованию.

Вышесказанное демонстрирует поэтапное формирование готовности обучающихся к проведению исследований, но сейчас можно наблюдать обратное. Подготовка к исследовательской деятельности ведется не систематически, а периодически. На уроках сложно выделить время, так как программный материал достаточно объемный, а исследование, даже кратковременное, требует предварительной подготовки. Исследование во внеурочное время организуется, но с избранными учениками – теми, кто готовится к конференции, олимпиаде.

Таким образом, возникает противоречие между необходимостью формировать исследовательские умения у всех обучающихся (этого требуют норма-

тивные документы) и не готовностью учеников и самого педагога реализовать этот поэтапный процесс.

В связи с этим чрезвычайно актуальным становится вопрос о том, как организовать пропедевтическую работу в начальной школе, способствующую формированию у обучающихся исследовательских умений, исследовательского отношения к миру и самому себе, становлению у него исследовательской позиции.

В решении этого вопроса необходима не только мотивация и четко поставленная цель, но и совокупность инструментов, с помощью которых можно провести исследование. Набор таких инструментов предлагает технология ОТСМ – ТРИЗ. С их помощью можно создать исследовательскую среду на уроке и целенаправленно работать над развитием проектно-исследовательских умений, которые являются основой для самоопределения и саморазвития.

В связи с этим мною была поставлена цель: **внедрение модели «Системный оператор» для развития исследовательских умений школьников.**

Достижение данной цели подразумевает решение ряда задач:

1. Проанализировать опыт работы педагогов и методистов по данной проблеме;

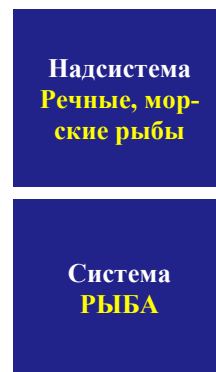
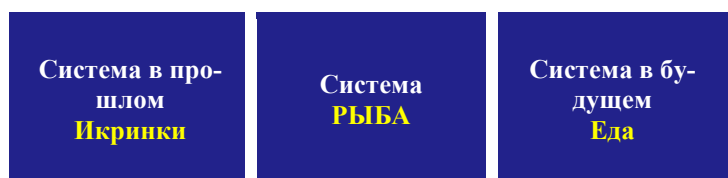
2. Организовать деятельность учащихся для развития исследовательских умений на уроках и во внеурочной деятельности с использованием модели «Системный оператор»;

3. Диагностировать эффективность модели «Системный оператор» в работе с учащимися.

Теоретической основой опыта являются работы Генриха Сауловича Альтшуллера, его коллег и учеников. На своих уроках и во внеурочной деятельности применяем модель «Системный оператор» предложенную Генрихом Сауловичем Альтшуллером.

Модель «Системный оператор», а с учащимися мы называем «Волшебный экран» – это универсальный инструмент, позволяющий исследовать объекты окружающего мира, как систему, которая имеет подсистему и надсистему, а также рассмотреть объект по линии прошлого, настоящего и будущего.

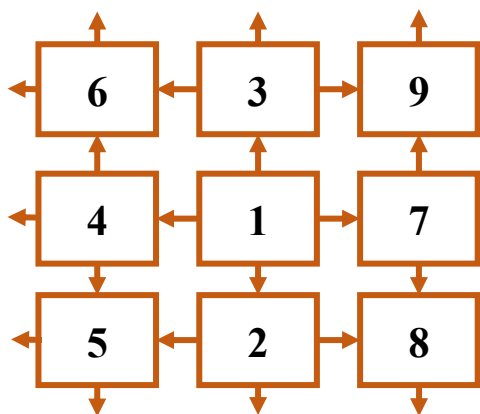
Надсистема в прошлом	Надсистема	Надсистема в будущем
Система в прошлом	Система	Система в будущем
Подсистема в прошлом	Подсистема	Подсистема в будущем



Работа с моделью «Системный оператор» позволяет сформировать у учащихся такие исследовательские умения, как: задавать вопросы, закреплять теоретические понятия, структурировать материал, проводить исследование, делать умозаключения, обобщать информацию.

Подсистема
Части рыбы

Систематизация объекта осуществляется с помощью таблицы. Минимальная модель – девять экранов. С учащимися начальных классов, на начальном этапе введения модели «Системный оператор» можно использовать в работе три экрана по вертикали или горизонтали.



Окно № 1 – сам объект и его функция (система). Окно № 2 – части объекта (подсистема). Окно № 3 – окружение объекта (надсистема). Окно № 4 – прошлое объекта по выполняемой функции (прошлое системы). Окно № 5 – части объекта в прошлом. Окно № 6 – место его функционирования в прошлом. Окно № 7 – перспективы развития объекта (будущее системы). Окно № 8 – части объекта в будущем. Окно № 9 – место объекта в будущем.

Приведу примеры использования модели «Системный оператор» на уроках и во внеурочной деятельности.

Урок окружающего мира, 1 класс, УМК А.А. Плешакова «Школа России», тема «Что это за листья?». Для формирования умения выделять основные части внешнего строения листа вертикаль «Системного оператора» может выглядеть так:

Надсистема
Листья разных деревьев

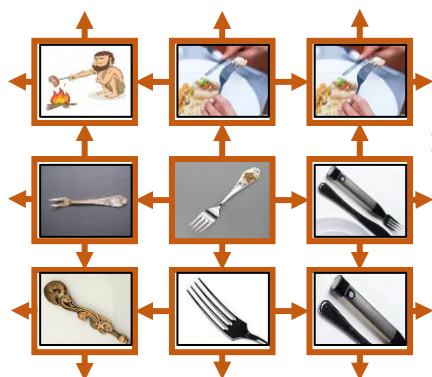
Система
Лист

Подсистема
Черешок, листовая пластина

Для рассмотрения развития листа во времени можно использовать горизонталь «Системного оператора», которая будет выглядеть так:

Пример использования модели «Системный оператор» в исследовательской деятельности. Для исследования был выбран столовый предмет – вилка и помещен в «Волшебный экран».

Никто не знает когда появилась первая вилка, но одно из предположений, что она появилась в Древнем Риме и была однозубая. Использовали ее для того, чтобы извлекать из костра куски мяса. Её рукоятка была из костей животных, костей больших рыб. Она была не резная, а очень простая, без узоров.



Другое предположение, что вилка появилась в 10–11 веке и была двухзубая. Рукоятки уже были резными. Функция – извлекать из жаровни или котла куски мяса.

К нашему времени появилась четырехзубая

Система в прошлом
Почка

Система
ЛИСТ

Система в будущем
Дерево

вилка, её догадались изогнуть. Используют её для того, чтобы принимать пищу.

Вилка будущего – вилка Narifork. Работает от батареек, её можно мыть. Она похожа на обычную вилку. Она способствует правильному питанию, похудению и сокращению количества потребляемых калорий.

Результативность опыта внедрения модели «Системный оператор» для развития исследовательских умений школьников можно оценить по следующим критериям:

1. Наблюдение. Использование модели вызывает позитивные эмоции, происходит естественное включение в исследовательской деятельности.

2. Результаты анкетирования по методике «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лусканова. Сравнительный анализ показывает положительную динамику уровня школьной мотивации.

3. Активное участие учащихся в исследовательской деятельности.

4. Достижения учащихся в олимпиадах и конкурсах различного уровня.

Таким образом, можно сделать вывод, что работа с моделью «Системный оператор» – это перспективное направление в деятельности учителя, позволяющее развивать навыки исследования на начальном этапе.

1. Михалёва Г.К. Исследовательская деятельность в начальной школе // Исследовательская работа школьников. 2017. № 2. С. 49–52.

2. Нестеренко (Селюцкая) А.А. Мастерская знаний: проблемно-ориентированное обучение на базе ОТСМ – ТРИЗ: учебно-методическое пособие для педагогов / Алла Александровна Нестеренко (Селюцкая). М.: BOOKINFIL, 2013. 603 с.

3. Нестеренко А.А. По следам ТРИЗ-эксперимента: начальная школа М., 2014. С. 93.

4. Платонова Л.А. ТРИЗ-технология как средство формирования успешности учения младших школьников // Завуч начальной школы. 2009. № 8. С. 84–90.

5. Платонова Л.А. Особенности использования ТРИЗ-технологии в начальной школе // Плюс ДО и ПОСЛЕ. 2011. № 6. С. 1–4.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ «ТРОПИНКА К ШКОЛЕ» В ЦЕЛЯХ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ БУДУЩИХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

*Фомина Елена Геннадиевна
г. Сыктывкар, МОУ «СОШ№ 30» г. Сыктывкара
учитель начальных классов
Вирясова Мария Васильевна
г. Сыктывкар, МОУ «СОШ№ 30» г. Сыктывкара
учитель начальных классов*

В статье представлен опыт формирования универсальных учебных действий будущих первоклассников через реализацию целого ряда мероприятий, посредством которых реализована программа «Тропинка в школе».

Ключевые слова: программа, универсальные учебные действия, формирование.

Сегодня учитель при подготовке к занятию должен задать себе вопрос: «Что я могу сделать, чтобы ребенок хотел учиться?» Чтобы он ясно осознал – зачем это ему нужно? Интерес обеспечивает направленность личности на опознание целей деятельности. Рядом с интересом идет понимание. А понимание нового материала возможно тогда, когда есть основа в виде имеющихся знаний.

С введением нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования актуальным становится обеспечение преемственности дошкольного и начального общего образования – преемственность детского сада и школы. Поступление в школу является переломным моментом в жизни ребенка, в формировании его личности. Если в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра, то теперь такую роль в жизни ребенка приобретает учебная деятельность. Поэтому одной из главных задач является подготовка детей к обучению в школе с учетом преемственности формирования универсальных учебных действий при переходе от дошкольного к начальному образованию. В соответствии с комплексной модернизацией образования и с целью обеспечения равных стартовых возможностей для образования детей перед школой в нашей школе была введена программа предшкольного образования «Тропинка к школе».

Цель программы: сформировать готовность ребёнка к школе с учётом преемственности формирования универсальных учебных действий при переходе от дошкольного к начальному образованию.

Задачи:

1. Способствовать укреплению и сохранению здоровья малышей, готовящихся к обучению в школе.
2. Всестороннее развивать детей, что позволит им в дальнейшем успешно овладеть школьной программой.
3. Создать благоприятные условия для психического и личностного развития ребенка.
4. Формировать предпосылки формирования УУД.

При создании программы мы опирались на работы следующих авторов:

1. Деятельностный подход. А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец.
2. Как проектировать УУД. А.Г. Асмолов.
3. Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова Введение в школьную жизнь.
4. Деятельностный метод обучения: образовательная система «Школа 2000». Л.Г. Петерсон.

Принципы программы:

- Доступность (для детей любого уровня готовности к школе).
- Универсальность (подготовка осуществляется теми средствами, которые наиболее подходят для формирования данной группы школьников).
- Комфортность (положительная эмоциональная оценка любого достижения учащегося со стороны ведущего группу, чтобы успех ребят переживался ими как радость).

- Направленность (не занимается комплексным развитием ребенка, а формирует компоненты, необходимые для последующей учебной деятельности ребенка, на основе уже сформированной игровой).

- Добровольность (в группы подготовки попадают все дети, родители которых дали согласие на подготовку).

- Актуальность (Использование современных достижений науки, своевременное реагирование на изменение социального заказа, стандартов образования мониторинговых показателей).

Содержательные линии курса:

1. Обучение грамоте «По дороге к Азбуке» (Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Т.Р. Кислова).

2. «Раз ступенька, два ступенька...» (Л.Г. Петерсон, Н.П. Холина).

3. «Развивай-ка».

4. «Здравствуй, мир!».

Сформированность УУД выступает необходимым условием обеспечения преемственности перехода ребенка от дошкольного к начальному образованию и успешности обучения ребенка в начальной школе.

Предпосылками для формирования личностных УУД являются следующие учебные действия:

Личностные УУД

- *определять* и *высказывать* под руководством учителя самые простые общие для всех правила поведения (этические нормы);

- в предложенных учителем ситуациях общения и сотрудничества, опираясь на общие для всех простые правила поведения, *делать выбор*, как поступить (при поддержке учителя);

- при поддержке учителя и окружающих *давать оценку* своим поступкам и поступкам других людей;

- *понимать*, что оценка его поступков и мотивов определяется не столько его собственным отношением к самому себе (Я «хороший»), но прежде всего тем, как его поступки выглядят в глазах окружающих людей;

- *выражать* свои эмоции, соблюдая этические нормы;

- *понимать* эмоции других людей, сочувствовать, сопереживать;

- *высказывать* свое отношение к героям литературных произведений, их поступкам;

- *объяснять*, хочет идти в школу или нет, и почему.

Для формирования личностных универсальных учебных действий важную роль играет предметно-развивающая среда, в создании которой участвуют преподаватели, родители и дети. Эмоциональный настрой у детей поддерживаем так называемой «копилкой добрых дел», где происходит совместное коллективное оценивание добрых положительных поступков детей. Для обучения детей произвольному выражению различных эмоциональных состояний используем групповые игры: «Море волнуется», «Колечко, колечко выйди на крылечко».

Сформированность положительной мотивации к учебной деятельности: «Я хочу учиться!» – самый желаемый планируемый личностный результат.

Предпосылками для формирования регулятивных УУД являются следующие учебные действия:

Регулятивные УУД

- учиться *определять* и *формулировать* цель деятельности с помощью учителя;

- учиться *работать* по предложенному учителем плану;

- учиться *проговаривать* последовательность действий на занятии;

- учиться *высказывать* свое предположение на основе работы с материалом учебного пособия;

- учиться *отличать* верно выполненное задание от неверного;

- учиться совместно с учителем и другими ребятами *давать* эмоциональную *оценку* своей деятельности и деятельности группы;

- учиться *оценивать* результаты своей работы.

Для формирования регулятивных универсальных действий используем:

- зашифрованные записи – с помощью слов, картинок, знаков;

- логические цепочки «Продолжи ряд», в основе выполнения которых лежит серия, нахождения закономерности, игры «Найди фигуру», «Где спрятана простая фигура», способствуют умению вычленивать из сложной фигуры заданную простую.

- Использование лабиринтов различной конфигурации в работе с детьми способствует повышению уровня заинтересованности детей.

Для совершенствования интеллектуальных умений детей предлагаются упражнения, направленные на наглядные определения сходства и различия, а также нахождение закономерных отношений путём умозаключения. На одних и тех же рисунках сначала найти одинаковые изображения, а затем пару с одним отличием. В таких занятиях формируются важные качества личности ребенка: самостоятельность, наблюдательность, находчивость, сообразительность, усидчивость, конструктивные умения. Используется игра «Составь целое из частей». Ребенок оперирует не изображениями предметов, а геометрическими фигурами. С помощью этой игры у ребенка можно сформировать умение расчленено воспринимать сложную форму предмета, выделять в ней отдельные элементы, находящиеся в разных пространственных положениях.

Предпосылками для формирования познавательных УУД являются следующие учебные действия:

Познавательные УУД

- учиться ориентироваться в своей системе знаний: *отличать* новое от уже известного;

- учиться *ориентироваться* в учебном пособии.

- учиться *находить ответы* на вопросы в иллюстрациях;

- *сравнивать* и *группировать* различные объекты.

- *классифицировать* и *обобщать* на основе жизненного опыта;

- учиться *делать выводы* в результате совместной работы с учителем;

- учиться *преобразовывать* информацию из одной формы в другую.

Предпосылками для формирования коммуникативных УУД являются следующие учебные действия:

Коммуникативные УУД

- *называть* свою фамилию, имя, домашний адрес;
- *слушать* и *понимать* речь других;
- *учиться ориентироваться* на позицию других людей, отличную от собственной, уважать иную точку зрения;
- *учиться оформлять* свои мысли в устной форме;
- *учиться строить* понятные для партнера высказывания;
- *уметь задавать вопросы*, чтобы с их помощью получать необходимые сведения от партнера по деятельности;
- совместно с учителем *договариваться* с другими ребятами о правилах поведения и общения и учиться следовать им;
- *сохранять* доброжелательное отношение друг к другу не только в случае общей заинтересованности, но и в нередко возникающих на практике ситуациях конфликтов интересов;
- *учиться выполнять* различные роли при совместной работе.

Эффективным способом формирования коммуникативных универсальных учебных действий являются коллективные работы по изобразительности, аппликации, конструированию, лепка. Именно в процессе творческой деятельности развиваются разносторонние психические процессы, воспитывается легкость и быстрота овладения знаниями и умениями. В коллективной деятельности дети 6–7 лет осваивают умения коллективного планирования, учатся согласовывать свои действия, справедливо разрешать споры, добиваться общих результатов.

Диагностику готовности дошкольников проводят психолог и логопед школы в начале курса и по окончании его.

Программа «Тропинка к школе» является необходимым условием преемственности перехода ребёнка от дошкольного к начальному образованию и успешности обучения его в начальной школе.

1. Асмолов А.Г. Как проектировать УУД. М.: Просвещение, 2010.
2. Данилов И.В. Развитие навыков учебной деятельности, система упражнений, УЦ Перспектива. М., 2001.
3. Кислова Т.Р. Методические рекомендации «По дороге к Азбуке». М.: Баласс, 2012.
4. Коньшева Н.М. Лепка в начальной школе. М.: Просвещение, 1980.
5. Леонтьев А.Н., П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, А.В. Деятельностный подход.
6. Петерсон Л.Г, Деятельностный метод обучения: образовательная система «Школа 2000».
7. Петерсон Л.Г, Холина Н.П. Методические рекомендации «Раз ступенька, два ступенька...». М.: Ювента, 2012.
8. Ткаченко Т.А. Мелкая моторика. Гимнастика для пальчиков. М.: Издательство ЭКС-МО, 2010.
9. Цукерман Г.А., К.Н. Поливанова Введение в школьную жизнь. Курск: ОГОУДПО «Курский институт непрерывного профессионального образования (ПКИПП) специалистов отрасли», 2007.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ШКОЛЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРНЫХ АВТОРСКИХ СКАЗОК

*Штанько Рузалия Гумаровна
г. Сыктывкар, ФГБОУ ВО
«СГУ им. Питирима Сорокина»,
магистрант 422-НОз группы
Китайгородская Галина Владимировна
г. Сыктывкар, ректор ГОУ ДПО «КРИРО»
к. филол.н., доцент*

В данной статье рассмотрены основные особенности модернизации образовательного процесса в современных условиях при использовании инновационных технологий, коллективно-индивидуальной мыследеятельности, развития национального самосознания подрастающего поколения при изучении литературных авторских сказок

Ключевые слова: модернизация, дополнительное образование, парадигма развития творческих способностей, фактор активизации, деятельность, литература, сказки, литературные авторские сказки

Важно начинать воспитательный процесс еще с самого раннего возраста. Основы нравственности, правила хорошего поведения закладываются у детей еще в раннем детстве. В период обучения в начальной школе у ученика продолжают свое развитие основные навыки точности и аккуратности, основные формы морального и эстетического воспитания, продолжается формирование эмоций, развивается экспансивность. Обучающая и воспитывающая среда создает условия для позитивного развития культуры общения и деятельности. В этот период времени у ребенка развиваются положительные качества, но также при воздействии внешней среды начинают формироваться и вредные привычки [2].

К сожалению, современная действительность наносит отпечаток на развитие проявлений бессердечности, недружелюбия друг к другу и даже враждебности детей по отношению к друзьям, одноклассникам, к родным и близким.

Еще будучи совсем маленьким, ребенок стремится к положительному идеалу, следовательно, при обучении и воспитании в рамках начальной школы ученику необходимо показывать нравственную суть любого поступка и действия. Все те, кто связан с воспитанием детей, замечают, что далеко не каждый ребенок умеет правильно контактировать со своими сверстниками, некоторые дети обнаруживают проявления агрессивности, они пассивны при оказании помощи своим товарищам в трудной жизненной ситуации, у детей слабо развиты основные навыки отзывчивости и сострадания.

Основная проблема заключается в том, что в наше время, когда имеется некое духовное обнищание, литературная сказка, как и другие ценности, раскрываемые в источниках традиционной культуры, постепенно теряет свое истинное и благородное лицо.

С помощью сказки, ее переосмысления, ученик может с большим комфортом приобрести экспансивно-нравственный опыт и впоследствии сформироваться как личность.

В XXI веке отмечается существенный подъем общественной активности, что дает возможность педагогам при организации духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения опираться на вековые традиции народной культуры и искусства. И именно изучение различных значимых для представителей, живущих на территории Российской Федерации обычаев и традиций своего народа, других народностей, которые населяют территорию нашего государства, достаточно активно способствует общему снижению межнациональной розни и повышению уровня взаимопонимания между людьми [2].

Только в процессе духовного обогащения, познавая язык, обычаи, искусство и ценности культурно-исторических традиций своего народа, человек сможет оценить общечеловеческие ценности и духовные достижения других народов.

Основу духовно-нравственного развития и воспитания современного школьника в условиях изменяющегося миропорядка составляют знаковые для государства базовые национальные ценности, источниками которых для каждого человека – гражданина являются Родина, народ, семья, созидательный труд, искусство, наука, религия, природа [2].

Наиболее существенной ценностью российского образования XXI века становится постановка основных целей воспитания нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России, который уважает традиции и обычаи своей родины, старается воплощать в практической деятельности основные эстетические нормы, принятые в нашем государстве в своей деятельности (процесс обучения, факультативные занятия, дополнительное образование услуги – кружковая работа, изучение основ музыкальной грамотности) [1].

Используемые в настоящее время различные значимые «культуротворческие технологии» создают возможность для максимально качественно создания новых и развития уже имеющихся культурных ценностей, посредством активного творческого развития подрастающего поколения [2].

Данные технологии создают почву для активного воздействия на эмоционально-чувствительную сферу личности ребенка, при этом положительно не только влияют на собственно сам процесс воспитания его духовности, культуры чувств, на общее развитие различных познавательных сторон личности, но и способствуют на достаточно качественном уровне восстановлению основных сил личности, развитию творческих способностей детей и подростков, расширению их творческих потребностей и реализации потребностей в саморазвитии.

Для осуществления наиболее успешной модернизации системы общего (школьного) и дополнительного образования при обучении основам литературы на уровне образования согласно ФГОС нового поколения необходимо соблюдение определенных внешних условий (усиление имеющегося социального партнерства и определенных значимых ценностей культурной и активно разви-

вающей среды системы общего образования; постепенное расширение представленных целевых ориентиров собственно образовательной деятельности как основополагающего фактора для социально-культурного развития конкретной территории; наличие модели и педагогической программы, которая должна быть всецело направлена на организацию и проведение разнообразных форм и используемых методов представленной социокультурной деятельности, в том числе во время учебных занятий и во внеурочной деятельности) [2].

Стремление народов к самоопределению и упрочению самостоятельности постепенно увеличивает общую потребность в формировании национального самосознания подрастающего поколения современной России [2]. Данная особенность наносит существенный отпечаток на создание программного обеспечения для обучения в общеобразовательной школе (базовые программы в рамках соблюдения ФГОС), а также системы дополнительного образования в средней школе, в том числе и при изучении основ гуманитарного образования (в том числе через изучение литературной авторской сказки).

Образовательным учреждениям Российской Федерации принадлежит особая роль при осуществлении процесса формирования национального самосознания личности, разностороннего эстетического и нравственного воспитания детей при изучении основ авторской литературной сказки [2].

Данный процесс возможно связать со стремлением системы образования в Российской Федерации к наиболее качественному обеспечению исторической преемственности поколений, всестороннему сохранению и распространению национальной культуры, а также воспитанию бережного и уважительного отношения к историческому и культурному наследию всех народов, которые населяют просторы России [3].

В образовательной доктрине были определены основные цели и задачи государства в решении выше поставленных задач в сфере образования, которым можно отнести следующие:

- гармонизация имеющихся национальных и этнокультурных отношений;
- сохранение и поддержка этнической и национально-культурной самобытности народов России, основных гуманистических традиций их культур;
- сохранение языков и культур всех наций и народностей, проживающих на территории современной России;
- сохранение традиций и обычаев при изучении музыкального искусства, живописи и графики.

В народных сказках заключены характерные черты русского народа: любовь к свободе, настойчивость во всех делах, природный ум, напористость, упорство в достижении своей цели. Воспитательная ценность народных сказок заключается в воспитании у детей любви к Отечеству, своей родине, гордости за свой народ.

Такие сказки вызывают у детской аудитории богатые эмоции, которые дают возможность детям понять смысл основной идеи произведения, правильно оценить существующие или возможные, уже не сказочные, ситуации.

Сказка для детей – это не просто выдумка или фантазия, это особенная реальность, действительность мира чувств и ощущений. Для ребенка сказка раздвигает рамки обычной жизни, обогащает его кругозор, в сказочной форме дети встречаются с такими сложнейшими, порой противоположными явлениями и чувствами, как смерть и жизнь, жалость и предательство, свобода и независимость, гнев и сострадание, любовь и коварство и тому подобное.

Форма описания этих явлений в произведениях необычная, сказочная, легко доступная разумению и пониманию детей любого возраста, хотя высота проявлений и духовно-нравственный смысл остаются истинно «взрослыми». Те уроки и поучения, которые преподает нам сказка, это уроки и поучения на всю жизнь и для больших, и для маленьких.

Для детей – это ни с чем несравнимые уроки духовной нравственности, для взрослых – это уроки, в которых сказка показывает своё, временами абсолютно неожиданное для взрослых воздействие и влияние на ребенка.

Таким образом, эстетическое воспитание на уроках литературы при изучении литературных авторских сказок, является актуальной задачей современной школы, повышает эстетическую и духовно – нравственную грамотность в восприятии традиций и обычаев народов нашей страны, исторической грамотности подрастающего поколения и увеличение возможности развития таких понятий, как «доброта», «взаимовыручка», «доверие», «взаимопомощь», «уважение к старшему поколению».

1. Ильинская И.П. Приобщение к традициям изучения авторских литературных сказок как механизм формирования эстетических чувств младших школьников // Начальная школа. 2016. № 2. С. 3–8.
2. Мухаметзянова Г.В. Проблема создания национальных систем образования при обучении основам литературной грамотности// Национальное образование: опыт организации, проблемы и результаты исследования: Тез. международ. научн.-практ. конф. Казань, 2017. С. 39–41.
3. Тутолмин А.В. Нравственно-эстетическое воспитание школьников при чтении литературных сказок / Глазов. гос. пед. ин-т. Глазов, 2014. 212 с.

Научное издание

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Всероссийская научно-практическая конференция

23 ноября 2018 года, г. Сыктывкар

Сборник материалов

Ответственный редактор Светлана Николаевна Терентьева

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 *Л.Н. Руденко*

Верстка и техническое редактирование *Т.В. Матвеевой*

Выпускающий редактор *Е.М. Насирова*

3,0 Мб. 1 компакт-диск, пластиковый бокс, вкладыш.

Подписано к использованию 19.02.2018 г. Тираж 100 экз. Заказ № 16.

Издательский центр ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»
167023. Сыктывкар, ул. Морозова, 25

Тел. (8212)390-472, 390-473.

E-mail: ipo@syktsu.ru

<http://www.syktsu.ru/>