

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ –
ФИЛИАЛ СИБИРСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

**ИННОВАЦИИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ:
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

**ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ:
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

КРАСНОЯРСК 2020

УДК 378.001.76
ББК 74.480
И 66

Ответственный и научный редактор

доктор педагогических наук, профессор **В.А. Адольф**

Редакционная коллегия:

М.Г. Сергеева, доктор педагогических наук, доцент;

З.У. Колокольникова, кандидат педагогических наук, доцент;

Т.В. Газизова, старший преподаватель кафедры педагогики;

Т.А. Колесникова, старший преподаватель кафедры педагогики.

И66 Инновации в образовательном пространстве: опыт, проблемы, перспективы: тез. докл. XI Международной науч.-практич. конф. «Инновации в образовательном пространстве: опыт, проблемы, перспективы» 24-25 сентября 2020г. [Электронный ресурс] / отв. и науч. ред. В.А. Адольф – Электрон. дан. (6,1 Мб). – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2020 – Электрон. опт. диск (CD-Rom). – Систем. требования : PC не ниже класса Pentium I ; Ram ; Win-dows 98 /XP/7 ; Adobe Reader v 8.0 и выше. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-7638-4411-5

В сборнике представлены тезисы докладов, научные статьи, раскрывающие широкий круг вопросов, связанных с инновационными процессами на разных ступенях образования. Авторы приводят основные результаты деятельности образовательных и научных организаций в области образования.

Адресован студентам, аспирантам, работникам образования, научным сотрудникам.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной ответственности несут авторы публикуемых материалов.

УДК 378.001.76
ББК 74.480

ISBN 978-5-7638-4411-5

© Сибирский федеральный университет, 2020

Электронное научное издание

Корректура и компьютерная верстка Т.А. Колесниковой

Подписано в свет 13.11.2020

Тиражируется на машиночитаемых носителях

Библиотечно-издательский комплекс
Сибирского федерального университета
660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 82а
Тел. (391) 206-26-67; <https://bik.sfu-kras.ru>
E-mail: publishing_house@sfu-kras.ru

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----|
| Сергеева М.Г. Интерактивные технологии профессионального обучения..... | 6 |
| Бахтигулова Л.Б. Формирование экономической компетентности обучающихся как ключевой фактор дальнейшего трудоустройства в рыночных условиях..... | 10 |
| Поярков Н.Г. К вопросу социализации будущего специалиста технического профиля..... | 17 |
| Ляшенко Е.С., Круталевич А.Ф., Ушакова Л.М. К вопросу об особенностях инновационных процессов в сфере высшего образования..... | 27 |
| Ушакова Л.М., Круталевич А.Ф. Некоторые аспекты самостоятельной работы с текстом на иностранном языке в неязыковом ВУЗе..... | 31 |
| Черникова Е.В. Современный подход к проведению лабораторных занятий по педагогике высшей школы..... | 34 |
| Черникова Е.В. Инновационные процессы в профессионально-педагогическом образовании..... | 39 |
| Трофимчук А.Г. Научно-педагогические основы воспитательной работы классного руководителя СОШ..... | 44 |
| Ачкинадзе О.С., Иваньков Я.В. Опыт разработки и использования интерактивных презентаций при обучении химии в рамках обновленного содержания среднего образования Республики Казахстан..... | 48 |
| Жанабай Н.Ж., Утелбаева А.Б., Ешимбетов Ш.Т. Итоги испытания цилиндрического резервуара объемом 3000 м ³ с дефектом монтажного стыка стенки..... | 53 |
| Химич С.А., Лобанова О.Б. Теоретические основы формирования математических представлений о времени у старших дошкольников..... | 58 |
| Селиванов А.С., Черников Д.Ю. Вопросы идентификации участников образовательного процесса в дистанционном формате..... | 64 |
| Демина Н.А. Самоактуализация как ценность образования..... | 70 |
| Кривуть М.Л. Образовательная инклюзия: коммуникативная компетентность будущих педагогов..... | 73 |
| Колокольникова З.У. Музейная педагога как инновационная технология формирования профессиональных компетенций в условиях цифровизации..... | 78 |
| Колесникова Т.А. Теоретические основы духовно-нравственного развития младшего школьника..... | 85 |
| Кутугина В.И. Активизация процесса формирования готовности студентов к инновациям в педагогической деятельности..... | 88 |
| Газизова Т.В. Пешо Ю. Особенности подготовки инженеров во Франции..... | 93 |
| Байкунакова Г.В. Психолого-педагогические особенности формирования графической культуры обучающихся основной школы..... | 98 |
| Родикова С.И. Формирование финансовой грамотности у младших школьников на уроках математики..... | 103 |
| Лебедева Л.Н. Аттестация учащихся мбоу до «центр дополнительного образования города лесосибирска» – основная форма подведения итогов совместной творческой деятельности учащихся и педагога..... | 109 |
| Баранчукова М.С., Метелкина М.Н. Исследовательская деятельность дошкольников в рамках реализации проекта «Покормите птиц зимой»..... | 114 |
| Важнина Т.В. Роль дидактической игры в сенсорном развитии детей раннего возраста..... | 118 |
| Серебрякова А.А., Евдокимова А.А., Пугачева Л.М. Формирование основ финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста через сюжетно-ролевую игру «Кафе»..... | 122 |

| | |
|---|-----|
| Бурнышева А.В. Карты Проппа как средство обучения старших дошкольников анализу, пересказу и творческому сочинению сказок..... | 127 |
| Шушпанова Е.И. Использование элементов ОРФ - педагогики в работе учителя – логопеда..... | 131 |
| Петрова О.В., Метелкина Н.Н. Практика использования видовых точек в познавательном развитии дошкольников..... | 135 |
| Шлыкова О.В. Развитие музыкально-творческих навыков детей дошкольного возраста посредством информационно-коммуникативных технологий..... | 139 |
| Климова О.В. Приобщение родителей к участию в жизни детского сада по нравственно-патриотическому воспитанию дошкольников..... | 143 |
| Ярмухаметова Ф.Н. День самоуправления, как эффективная форма работы по активизации взаимодействия родителей и детского сада..... | 148 |
| Бацек Л.Г. Логоритмика как средство развития речи детей младшего дошкольного возраста..... | 151 |
| Дорогова М.В., Зверева И.В. Взаимодействие учителя-дефектолога и педагога-психолога в сопровождении ребенка с РАС в ДОУ..... | 155 |
| Цагараева И.П. «Перевернутый класс» как модель преподавания шахмат в школе..... | 160 |
| Сластикина О.А. Буллинг как форма проявления девиантного поведения подростков..... | 165 |
| Чугуевец Я.А. Возможности дополнительного образования детей в организации внеурочной деятельности младших школьников..... | 168 |
| Путинцева А.И. Культурно-просветительская деятельность учреждений дополнительного образования..... | 179 |
| Рудова О.А. Художественно-эстетическое воспитание младших школьников в учреждениях дополнительного образования детей..... | 182 |
| Клеймёнова Ю.О. Развитие творческих способностей детей при реализации проектов о деятелях отечественной литературы..... | 195 |
| Гойда Т.Е. Жестокость среди младших школьников..... | 198 |
| Дуда А.А. Особенности концепта здоровье в русской и английской культурах..... | 201 |
| В.А. Дворянова Диагностика уровня развития связной речи младших школьников в период обучения грамоте..... | 204 |

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

М.Г. Сергеева *

ФГАУ ВО «Российский университет дружбы народов» (РУДН),
Москва, Россия

С развитием науки и техники значительно расширились возможности человека, появились новые технологии с колоссальными обучающими ресурсами. Понятие «педагогическая технология» в последнее время получает все более широкое распространение в теории обучения. Технологизация учебного и воспитательного процессов в современной отечественной и зарубежной педагогике связана с поиском таких дидактических подходов, которые могли бы превратить обучение в своего рода «производственно – технологический процесс с гарантированным результатом».

Ключевые слова: технологии обучения, профессиональное образование, эффективность профессионального обучения.

With the development of science and technology, human capabilities have significantly expanded, new technologies with colossal teaching resources have appeared. The concept of «pedagogical technology» has recently become more and more widespread in teaching theory. Technologization of educational and educational processes in modern domestic and foreign pedagogy is associated with the search for such didactic approaches that could turn training into a kind of «production and technological process with a guaranteed result».

Key words: teaching technologies, vocational education, the effectiveness of vocational training.

В системе профессионального образования должен быть более ярко выражен деятельностный подход, предполагающий усиление внимания к моделированию профессиональной деятельности в учебном процессе.

Технология педагогической коммуникации. Инициатором процесса педагогической коммуникации выступает преподаватель, руководящий, организующий и управляющий педагогическим общением, структурированным в четыре этапа: моделирование педагогом общения с аудиторией; «коммуникативная атака», предполагающая быстрое включение аудитории в работу; управление становления психологического контакта с аудиторией, разработка и внедрение своеобразного педагогического стиля общения; соотношение целей, средств и результатов общения через призму эффективности всего учебно-воспитательного процесса.

К традиционным технологиям преподавания относят [4]: лекции, семинары, лабораторные и практические занятия, разнообразные виды деятельности во внеаудиторное время. Эти традиционные формы организации учебного процесса в настоящее время приобретают новое наполнение в рамках модернизации системы подготовки кадров. Научной основой этого процесса

* © Сергеева М.Г., 2020

стали концепции развивающего обучения, оптимизации и дифференциации учебной деятельности обучаемых, активизации их познавательной деятельности, которые позволили найти пути совершенствования традиционных методов обучения. Так, в информационной лекции активизация познавательной деятельности учащихся может достигаться, например, благодаря: а) созданию проблемной ситуации путем постановки информационных и проблемных вопросов; б) привлечению дополнительного материала с элементами новизны; в) эмоциональному изложению и возбуждению интереса учащихся к учебному материалу.

Технология контроля. В процессе учебной деятельности на различных этапах обучения целесообразно использовать различные виды контроля, каждый из которых имеет свои функциональные задачи [2]:

- *входной контроль* знания и умений студентов применяется в начале обучения очередной дисциплине для определения общего развития обучаемых, наличия у них общеучебных и специальных умений, познавательных интересов и творческих возможностей;

- *текущий контроль* - непрерывно осуществляемое «отслеживание» уровня усвоения знаний и умений студентов на теоретических, практических и лабораторных занятиях. Такой контроль решает задачу руководства и управления учебным процессом. Во время текущего контроля должна оперативно осуществляться внутренняя и внешняя обратная связь, на основе которых выстраивается учебно-познавательная деятельность студентов. Как составная часть учебного процесса этот вид контроля характеризуется своей оперативностью, гибкостью, разнообразием методических средств и приемов. Текущий контроль как система организационных и методических приемов получения и анализа качества знаний характеризует их усвоение на таких стадиях учебного процесса, когда возможно полное исправление отклонений от намечавшегося результата, а также использование полученных данных для управления дальнейшим обучением;

- *рубежный* или *текущий контроль* знаний и умений студентов проводится после окончания изучения темы (раздела), модуля и носит более обобщенный характер;

- *отсроченный контроль* - контроль остаточных знаний и умений спустя какое-то время после изучения темы, раздела, курса;

- *итоговый контроль* проводится по всему курсу с целью помочь студентам усвоить систему и структуру учебного материала, понять взаимосвязь между его отдельными частями.

Технология развивающего обучения предлагает на основе гибкого управления учебным процессом корректировать и формировать личностные установки обучаемых. Основой такой технологии выступают «лично значимые» ситуации, представляющие собой фон, на котором идет развитие личности в процессе обучения с возможностью проявления самостоятельности и творчества в познавательной деятельности [3]. В рамках этой технологии

обучения предполагается последовательное формирование у каждого студента целостной профессиональной, а в идеале и творческой, позиции. Основой этой технологии обучения является учебный процесс, выстраиваемый с использованием творческих и личностно развивающих видов учебной деятельности, которая достигается использованием преподавателем комплекса разнообразных стимулов, направленных на формирование целостного профессионального личностного опыта учащихся. В центре этого опыта в зависимости от конкретной практики обучения могут находиться: интеллектуально – познавательный поиск, коммуникативно - диалоговый поиск (выработка собственной позиции), моделирующий поиск (поиск инструментальных ориентиров к имитируемой реальности), эмоционально – личностный поиск (поиск личностных смыслов, выработка и проживание ценностных отношений). Характерной особенностью развивающей технологии обучения является ее вариативность, учитывающая уровни потребностей, интересов, склонностей, способностей и возможностей личности. Кроме того, учебный процесс протекает в условиях мотивированного управления самостоятельной учебно-познавательной деятельностью учащегося, что существенно меняет роли учителя и учащегося в обучении.

В основу *технологии целевой интенсивной подготовки специалистов* положены требования наилучшей связи учебного заведения с производством путем внедрения в практику обучения ряда принципов [1]:

- специалист должен уметь самостоятельно ставить и решать творческие задачи поиска и разработки новых изделий и технологий на уровне конкурентоспособных технических решений и лучших мировых достижений;
- специалист должен уметь создавать, использовать и развивать автоматизированные банки данных, банки знаний и другие информационные ресурсы общества;
- специалист нового поколения должен соединять в себе качества, позволяющие ему владеть всем циклом создания продукции от разработки конструкции до технологии ее изготовления на основе максимальной автоматизации всех сопутствующих видов деятельности.

Технология позиционного обучения отражает процесс перехода от системы жесткого управления учебным процессом к системе гибкого руководства учебно - познавательной деятельностью студентов, направленной на последовательный перевод их на уровень субъектов самодеятельности. Понятие обучения трактуется как процесс взаимодействия и общения преподавателя и обучающихся. Основной акцент в преподавании ставится на развитие студентов в процессе обучения. При этом профессиональная подготовка обеспечивается как возможностью специализации в одной из областей обучения, так и предоставлением студентам возможности проектирования своего дальнейшего образования. Для реализации этих задач технология позиционного обучения предполагает несколько обязательных этапов. На первом этапе профессионального развития студентов предпола-

ется организация коллективной распределенной деятельности обучаемых, включающая в себя применение отдельных средств анализа предметного содержания «во внешнем плане». На втором этапе деятельность студентов организуется как индивидуальная, что предполагает освоение каждым всей системы средств анализа и перевода его из «внешнего плана во внутренний». Третий этап включает в себя полный анализ преподавателем достигнутых образовательных результатов. На четвертом этапе предполагается проектирование студентами дальнейших перспектив своего обучения.

Технология санкционирования обучаемых. Современные концепции обучения в качестве обязательного компонента предполагают наличие своевременной обратной связи об успешности протекания процесса обучения. Важнейшим механизмом обратной связи в рамках преподавания является санкционирование («подкрепление») студентов, т.е. дополнительная информация оценочного характера, предъявляемая преподавателем в ответ на обратный сигнал о ходе обучения. Так, в рамках концепции программированного обучения доказано, что подкрепление в том или ином виде необходимо после каждого шага программы. Специальные исследования выявили различную степень эффективности видов санкционирования. Так, если у преподавателя нацеленность на долговременную перспективу взаимодействия со студентами, то позитивное подкрепление является более предпочтительным. Для студентов с низкой самооценкой негативное подкрепление всегда источник стресса, так как боязнь критики, страх показаться смешным, неумным выступает источником, блокирующим продуктивность познавательных процессов.

Технология сотрудничества в учебном процессе выстраивается на новом стиле социального поведения преподавателя, в основе которого - направленность на студентов, способность преподавателя к сопереживанию, эмпатии, т.е. достаточно высокий уровень рефлексивных педагогических способностей. Сотрудничество преподавателей и студентов выстраивается на базе коммуникативно-личностного аспекта педагогического общения, так как все высшие функции, включая мышление, формируются только под влиянием другой личности в совместной деятельности, в общении, в диалоге. К психолого - педагогическим принципам сотрудничества относятся следующие: безусловное уважение личности студента, создание позиции равного партнерства, отрицание авторитаризма преподавателя, опора на положительное в личности студента, создание положительного эмоционального климата и высокого интеллектуального фона в студенческой группе. Таким образом, меняется позиция преподавателя внутри системы учебной деятельности, так как педагог выступает больше как организатор среды обучения, консультант, своеобразный посредник между студентами и социальным опытом в форме культуры.

Список литературы

1. Ломакина Т.Ю. Педагогические технологии в профессиональных учебных заведениях / Т.Ю. Ломакина, М.Г. Сергеева. – Москва: Academia, 2008. – 288 с.
2. Ломакина Т.Ю. Инновационная деятельность в профессиональном образовании: Монография. / Т.Ю. Ломакина, М.Г. Сергеева. – Курск, 2011. – 280 с.
3. Ломакина Т.Ю. Поисково-творческое самообразование преподавателя профессиональной школы: Монография / Т.Ю. Ломакина, А.В. Коржуев, М.Г. Сергеева. – Москва: Academia, 2011. – 272 с.
4. Сиротюк А.Л. Инновационный подход к обучению в профессиональной школе: Монография / А.Л. Сиротюк, М.Г. Сергеева. – Курск: изд-во РФЭИ, 2011. – 226с.

УДК 371

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ДАЛЬНЕЙШЕГО ТРУДОУСТРОЙСТВА В РЫНОЧНЫХ УСЛОВИЯХ

Л.Б. Бахтигулова*

*Мытищинский филиал ФГБОУ ВО «Московский государственный технический
университет имени Н. Э. Баумана
(национальный исследовательский университет)»
г. Мытищи, Россия*

В современных экономических условиях деятельность каждого хозяйственного субъекта является предметом внимания обширного круга участников рыночных отношений. Каждый человек непроизвольно включается в экономические отношения, являясь либо активным участником (открывает свое дело и зарабатывает предпринимательской деятельностью), либо пассивным (являясь потребителем товаров и услуг, предлагаемых на рынке). Поэтому необходимость формирования экономической компетенции продиктовано временем и обусловлено сформировавшимися экономическими условиями жизнедеятельности общества.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, компетентность, рыночная экономика, конкурентоспособность выпускника.

In modern economic conditions, the activity of each economic entity is the subject of attention of a wide range of participants in market relations. Each person is involuntarily involved in economic relations, being either an active participant (starting his own business and earning business), or passive (being a consumer of goods and services offered on the market). Therefore, the need for the formation of economic competence is dictated by the time and conditioned by the formed economic conditions of the life of society.

* © Бахтигулова Л.Б., 2020

Key words: professional training, competence, market economy, graduate competitiveness

Для системы экономического образования одной из главных задач сегодня должно стать воспитание позитивного отношения к современному процессу преобразований как важному элементу экономической компетентности. Подготовка специалистов, способных хорошо работать в условиях рыночной экономики, имеющих определенный уровень экономической компетентности, становится важной и актуальной задачей современного образования, требуя новых подходов и методов по решению и реализации данной задачи [5].

Переход к рыночной экономике потребовал пересмотра функций профессионального образования от простого воспроизводства рабочей силы к росту экономически и социально активных групп населения, способных действовать и принимать решения в современных рыночных условиях.

В настоящее время система профессионального образования претерпевает коренные изменения, которые ориентируют специалистов на творчество в профессиональной деятельности. Основная цель современного профессионального образования – это подготовка квалифицированного, *компетентного* специалиста, готового к работе в условиях возрастающей конкуренции на рынке труда.

Современная профессиональная деятельность предъявляет особые требования к экономической подготовке выпускников профессиональных образовательных учреждений, поскольку экономическая деятельность специалиста в условиях рыночной экономики связана с ведением переговоров, подготовкой аналитических материалов по развитию и состоянию рынков товаров и услуг, фондовых рынков, подготовкой деловых бумаг [8].

Социуму, работодателю, производству, нужны специалисты, способные практически решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы. А это во многом зависит от полученных во время обучения *компетенций*, то есть новых качественных образований, основанных на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены в процессе обучения. Компетенция показывает связь между формированием знаний и профессиональной деятельностью и связана с деятельностным результатом.

Актуализация компетентностного подхода в последние десятилетия обусловлена целым рядом факторов. Переход от индустриального к постиндустриальному обществу сопряжен с увеличением уровня неопределенности окружающей среды, с возрастанием динамизма протекания процессов, многократным увеличением информационного потока. Активнее заработали рыночные механизмы в обществе, возросла ролевая мобильность, появились новые профессии, произошла демаркация прежних профессий, потому что к ним изменились требования – они стали более интегрированными, менее специальными. Все эти изменения диктуют необходимость формирования личности, умеющей жить в условиях неопределенности, личности творческой, ответственной, стрессоустойчивой, способной

предпринимать конструктивные и компетентные действия в различных видах жизнедеятельности [1, 7, 14].

Подготовка специалистов, способных эффективно работать в условиях рыночной экономики, имеющих определенный уровень экономической компетентности, становится весьма актуальной.

Компетентностный подход позволяет [2]:

- перейти в профессиональном образовании от его ориентации на воспроизведение знания к применению и организации знания;
- «снять» диктат объекта (предмета) труда (но не игнорировать его);
- положить в основание стратегию повышения гибкости расширения возможности трудоустройства и выполняемых задач;
- поставить во главу угла междисциплинарно – интегрированные требования к результату образовательного процесса;
- увязать более тесно цели с ситуациями применимости (используемости) в мире труда;
- ориентировать человеческую деятельность на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций.

Основными чертами компетентностного подхода являются [12]:

- общесоциальная и личностная значимость формируемых знаний, умений, навыков, качеств и способов продуктивной деятельности;
- формирование компетенций как совокупности смысловых ориентаций, базирующихся на постижении национальной и общечеловеческой культуры;
- создание ситуаций для комплексной проверки умений практического использования знаний и приобретения ценного жизненного опыта;
- интегративная характеристика проявлений личности, связанная с ее способностью совершенствовать имеющиеся знания, умения и способы деятельности по мере социализации и накопления опыта жизнедеятельности.

Отличие компетентного специалиста от квалифицированного состоит в том, что первый не только обладает определенным уровнем знаний, умений, навыков, но способен реализовать и реализует их в нестандартной ситуации, либо адаптируя к ней ранее усвоенные алгоритмы, способы деятельности, либо создавая новое. Следовательно, компетентный специалист способен выходить за рамки предмета своей профессии, обладая творческим потенциалом саморазвития.

Методологические основы формирования экономической компетентности в образовательном процессе раскрыты в работах И.Б. Иткина, А.Ф. Крючкова, Л.П. Куракова, Л.П. Мельниковой, Л.Н. Пономарева, И.Б. Пермина, В.Д. Попова, Н.П. Рябининой, К.А. Улыбина, А.Н. Фалалеева, А.Т. Шпака. Проблема формирования экономических знаний выделяется в трудах И.Б. Иткина, И.Я. Клепач, Л.Н. Пономарева.

Содержание, организация и методика экономического воспитания учащейся молодежи представлены в работах А.Ф. Аменда, А.Ф. Крючкова, Л.П. Куракова, Л.П. Мельниковой, Н.П. Рябининой и др.

Психологические аспекты данной проблемы нашли отражение в трудах Г.М. Андреевой, В.Г. Бочаровой, Н.Ф. Головановой, Т.К. Клименко, И.С. Кона, А.В. Мудрика, В.И. Петрищева, М.И. Шиловой.

Следует отметить, что философские основы экономического просвещения широких масс населения были заложены еще в работах Н.А. Бердяева, Л.Н. Гумилева, Н.А. Гумилева, В.В. Ильина, А.Н. Наумова, Г.Н. Федотова, П.Я. Чаадаева, в которых представлена сущность российского экономического сознания на общефилософском, экономическом и социологическом уровнях.

Социокультурные аспекты проблемы формирования экономической компетентности нашли широкое отражение в работах Е.С. Балабановой, С.Ю. Барсуковой, Т.И. Заславской, Ю.В. Латова, Ю.А. Левады, С.И. Меншикова, исследовавших взаимосвязь национальной экономической ментальности и функционирования экономической сферы жизни общества, ее открытости, легальности, эффективности.

В современной науке имеет место рассмотрение экономической компетентности как детерминанты правильного, рационального экономического поведения. Этот аспект рассматриваемого феномена отражен в работах Дж. Бьюкенена, М. Вебера, Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, О.И. Шкаратана.

Необходимо отметить, что с 90-х годов XX столетия расширились исследования экономической компетентности в свете неформальных экономических отношений. Так, неформальная экономическая деятельность за рубежом рассмотрена в работах П. Гутмана, Р. Мертона, А. Портеса, В. Танзи, Э. Файге, К. Харта. Механизмы влияния экономического сознания на уровень коррупции раскрываются в концепциях В. Арунтанеса, Э. Холла, Ш. Шварца. Существенный вклад в исследование ценностных основ экономического развития личности внесли и отечественные исследователи: Л.Г. Бызов, И.Г. Дубов, О.М. Здравомыслов, С.Н. Иконникова, В.С. Магун.

Проблема развития экономической компетентности будущих специалистов исследуется в работах П.Р. Атутова, С.Я. Батышева, И.А. Сасовой, В.Д. Симоненко, Н.А. Томина, Т.И. Шамовой при раскрытии вопросов трудовой и профессиональной подготовки школьников и студентов.

Проведенный анализ научной литературы [3, 6, 9, 13, 15, 16], обобщение педагогического опыта свидетельствуют о возрастании интереса к проблеме формирования экономической компетентности выпускников профессиональных образовательных учреждений.

Однако, до сих пор комплексного исследования проблемы формирования экономической компетентности в системе профессионального образования проведено не было. Кроме того, анализ научных исследований [4, 10, 11] показывает, что профессиональные образовательные учреждения на данный момент не имеют научно обоснованной организации образовательного процесса, способствующего формированию экономической компетентности будущих специалистов, хотя в этом направлении имеются некоторые разработки в области

философии, экономики, социологии, психологии и педагогики имеются, но их результаты не обобщены и не систематизированы.

Технология формирования экономической компетентности у учащихся и студентов профессиональных образовательных учреждений в учебном процессе до настоящего времени не служила предметом специального исследования. Кроме того, глубоко не изучена роль современных информационных технологий, как мощного фактора формирования экономической компетентности выпускников профессиональных образовательных учреждений, не выявлены формы, методы, средства, а также критерии, показатели и уровни сформированности экономической компетентности в процессе обучения в учреждениях профессионального образования.

Основными *целями* построения системы формирования экономической компетентности у студентов является приобретение экономических знаний, умений, развития экономически значимых качеств личности, потребностей, интересов, мотивов, ценностных ориентаций, проявление экономической компетентности в поведении и деятельности.

Основными *задачами* построения системы являются формирование экономической компетентности у студентов, связанной с развитием культуры экономического мышления (выработкой адекватных представлений о сути экономических явлений и их взаимосвязи, обеспечение умений выносить аргументированные суждения по экономическим вопросам, обретение опыта в анализе конкретных экономических ситуаций); формирование базового уровня экономических знаний, необходимых для ориентации и социальной адаптации студентов в условиях происходящих изменений в российском обществе, а так же для профессиональной ориентации выпускников; выработка практических навыков принятия ответственных экономических решений; формирование способности к саморазвитию, самообразованию, воспитание у студентов инициативы и активности, самостоятельности в принятии решений.

Основу построения системы формирования экономической компетентности составляет совокупность принципов, как исходных положений какой-либо теории. В.И. Загвязинский рассматривает принцип как инструментальное данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции; как методологическое отражение познанных законов и закономерностей; как знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики.

В результате теоретического анализа и обобщения эмпирического материала, полученного в ходе исследования, мы сформулировали следующие принципы, на которых основана система формирования экономической компетентности у студентов: гуманистическая профессиональная направленность, целостность, динамичность, системность.

Принцип гуманистической направленности системы предполагает ее ориентацию на профессиональное развитие и саморазвитие личности,

реализацию личностного потенциала, инициативы и активности, самостоятельности в принятии решений, творческой самореализации.

Принцип целостности отражает взаимосвязь всех структурных (цель, содержание, организационные формы и методы обучения) и функциональных (ценностно-мотивационного, когнитивного и деятельностно-креативного) компонентов системы формирования экономической компетентности студентов, интеграцию целей, содержания, организационных форм и методов профессиональной подготовки, взаимосвязь и взаимодействие теоретической и практической подготовки будущих педагогов профессионального обучения

Принцип динамичности системы предполагает ее развитие, адаптацию к изменяющейся социально-экономической ситуации, а также способствует стабильности системы в период ее становления, развития и совершенствования.

Принцип системности предполагает, что процесс формирования экономической компетентности будущего специалиста должен представлять собой систему связанных между собой и последовательных действий. При реализации данного принципа обеспечивается интенсивная подача материала, активная позиция и высокая степень самостоятельности студентов, постоянная обратная связь, тщательность и алгоритмизация действий.

В основу определения экономической компетентности выпускника профессионального образовательного учреждения нами были положены понятия «компетентность», «компетенция», «профессиональная компетентность», «конкуренция», «конкурентоспособность», которые определяют терминологическое поле исследования и позволяют дать сущностную характеристику понятиям «экономическая компетентность выпускника профессионального образовательного учреждения».

Опираясь на исследования А.Ф. Аменда, Э.Ф. Зеера, И.Ф. Исаева, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.А. Слостенина, А.В. Хуторского, М.А. Чошанова и др., мы установили, что понятия «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность» имеют некоторые общие составляющие, такие как знания, умения, опыт деятельности, осведомленность в определенной области знаний.

Родовым по отношению к понятию «экономическая компетентность» является понятие «профессиональная компетентность», сущностная характеристика которого была положена нами в основу определения экономической компетентности.

В таблице 1 представлено содержание основных подходов определения профессиональной компетентности, произведенное В.А. Магиным [12].

Таблица 1

Содержание основных подходов определения профессиональной компетентности в отечественной психолого-педагогической науке

| Подход | Авторы | Содержание |
|----------|------------------------------------|--|
| 1 подход | А.А. Бодалев, Ф.Н. Гоноболин, Н.В. | Профессиональная компетентность рассматривается с психологической точки зрения |

| | | |
|----------|---|--|
| | Кузьмина и др. | |
| 2 подход | А.К. Маркова, в.А. Слостенин и др. | Профессиональная компетентность рассматривается в аспекте развития личностных характеристик |
| 3 подход | Э.Ф. Зеер, В.А. Болотов, В.В. Сериков и др. | Рассматривается поливалентная профессиональная компетентность, которая связывается с ключевыми квалификациями специалистов |
| 4 подход | А.А. Деркач и др. | Профессиональная компетентность рассматривается в структуре профессионализма деятельности современных специалистов |
| 5 подход | М.А. Чошанов | Профессиональная компетентность рассматривается как способность гибко применять полученные в процессе профессиональной подготовки знания на практике |

Список литературы

1. Бахтигулова Л.Б. Профессионально-педагогическая деятельность в системном развитии обучающихся вуза. Монография. / Л.Б. Бахтигулова. – Москва: ФГБОУ ВПО МГУЛ, 2014. – 440 с.
2. Беденко Н.Н. Система оценки качества непрерывного экономического образования: Монография./ Н.Н. Беденко, М.Г. Сергеева. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2012. – 240 с.
3. Игнатьева, Г.А. Проектирование деятельностного содержания в системе постдипломного образования: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Игнатьева Галина Александровна. – Нижний Новгород, 2006. – 41 с.
4. Караванова Л.Ж. Концепция и модель профессионально-личностного развития специалиста по социальной работе в период вузовского обучения: Монография. / Л.Ж. Караванова, М.Г. Сергеева. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2014. – 392 с.
5. Коржуев А.В. Схемы понимания, объяснения и предсказания педагогической реальности: Монография. / А.В. Коржуев, М.Г. Сергеева. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2015. – 190 с.
6. Коржуев А.В. Педагогический поиск как диалог традиций и инноваций: Монография. / А.В. Коржуев, М.Г. Сергеева. – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 186 с.
7. Косырев В.П. «Человеческий капитал» как ключевая категория анализа взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг / В.П. Косырев, М.Г. Сергеева // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина»: Теория и методика профессионального образования. Москва. – 2007. – № 4 (24). – С. 18-21.
8. Ломакина Т.Ю. Модель формирования педагогического мастерства преподавателя при подготовке практикоориентированных специалистов / Т.Ю. Ломакина, М.Г. Сергеева // Профессиональное образование. Столица. Научные исследования в образовании. – 2008. – № 5. – С. 39-40.
9. Ломакина Т.Ю. Современные технологии профессионального обучения в условиях перехода на компетентностно-ориентированное образование / Т.Ю.

Ломакина, М.Г. Сергеева //Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу «Среднее профессиональное образование». – 2014. – № 8. – С. 6-14.

10. Сергеев А.А. Формирование и развитие педагогического мастерства преподавателя: Монография. / А.А. Сергеев, М.Г. Сергеева. – Тверь: ВА ВКО, 2007. – 196 с.

11. Сергеева М.Г. Взаимодействие региональных рынка труда и рынка образовательных услуг с учетом механизма социального партнерства / А.А. Сергеев // Almamater. 2013. № 1. С. 48-55.

12. Сергеева М.Г. Дидактический принцип развития непрерывного экономического образования: Монография. / М.Г. Сергеева. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2012. – 422 с.

13. Сергеева М.Г. Компетентностная модель выпускника в условиях непрерывного профессионального образования: Монография. / М.Г. Сергеева. – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 180с.

14. Сергеева М.Г. Перспективные технологии обучения в профессиональном образовании / М.Г. Сергеева // Специалист. 2009. № 1. С. 26- 31.

15. Сергеева М.Г. Подготовка специалистов экономического профиля посредством разработки модели профессиональной компетентности на пути экономического возрождения России. (Окончание. Начало в № 1 2008 г.) / М.Г. Сергеева // Экономическое возрождение России. 2008. № 2 (16). С. 63- 68.

16. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. / В.В. Сериков. – Москва: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с

УДК 371

К ВОПРОСУ СОЦИАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Н.Г. Поярков *

*Мытищинский филиал ФГБОУ ВО «Московский государственный технический
университет имени Н. Э. Баумана
(национальный исследовательский университет)»
г. Мытищи, Россия*

Проблема развития социальной компетентности личности носит междисциплинарный характер и в отличие от проблемы развития компетентности вообще и профессиональной компетентности в частности. Сравнительный анализ позволил нам определить компоненты социальной компетентности: личностный компонент, социальный компонент, когнитивный компонент, ценностно-смысловой компонент. Эффективную социализацию личности

* © Поярков Н.Г., 2020

необходимо рассматривать в контексте компетентностного подхода, включающего сущностные характеристики компетентности, профессионализма, квалификации, личности.

Ключевые слова: социальная компетентность, научные подходы, компоненты, метод обучения «Учебная фирма», социализация личности.

The problem of the development of the social competence of an individual is of an interdisciplinary nature and in contrast to the problem of the development of competence in general and professional competence in particular. The comparative analysis allowed us to determine the components of social competence: the personal component, the social component, the cognitive component, the value-semantic component. Effective socialization of the individual must be considered in the context of the competence-based approach, which includes the essential characteristics of competence, professionalism, qualifications, personality

Key words: social competence, scientific approaches, components, training method «Training firm», personality socialization.

Модернизация системы образования повлекла за собой изменения в содержании, формах, методах и технологиях обучения, в связи с чем возникла необходимость оценки результатов функционирования самой системы образования. В науке и педагогической практике, говоря о качестве подготовки, все чаще стали анализировать сформированные компетенции выпускника, среди которых особое место отводится *социальной компетентности*, оцениваемой как один из важнейших индикаторов профессиональной компетентности специалиста в сфере экономических, трудовых, социальных отношений. Современное общество остро нуждается в социально компетентных членах, способных проявлять высокую адаптивность, готовых к новым задачам и нововведениям, заинтересованных в повышении эффективности деятельности, планирующих будущее и готовых брать на себя ответственность [7]. Нужны специалисты, которые способны принять новые концепции развития, предусматривающие активное взаимодействие членов общества. Для общества важно, чтобы его компетентные граждане могли влиять на систему управления, и чтобы подобные установки заняли подобающее место в общественном сознании.

Социальная компетентность человека предполагает, что он, прежде всего: относит себя к членам общества; владеет морально-этическими нормами, свойственными обществу; осознает необходимость ориентации всей своей деятельности на благо общества; принимает на себя социальную ответственность за последствия своих поступков; сотрудничает с другими членами общества; способен к гибкой смене социальной роли; готов к изменениям и способен воздействовать на процесс изменений в межличностных отношениях; стремится и умеет вызвать в обществе интерес к своей профессиональной и общественной деятельности; стремится к соответствию своего профессионального и общественного статуса индивидуально-личностным качествам [1].

Анализ литературы [2, 4, 9, 11] позволил определить *компетентность* как интегральное личностно-профессиональное качество человека,

завершившего образование определенной степени, выражающееся в готовности и способности на его основе к успешной, продуктивной, и эффективной деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны; обеспечивающее возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром с помощью соответствующих компетенций.

В состав любой компетентности, по мнению большинства исследователей, входят: а) знания о предмете деятельности; б) умение ориентироваться в ситуациях, связанных с этим предметом; в) умение правильно определять свои ресурсы, ресурсы других, ставить задачи и находить адекватные им решения; г) опыт обращения с предметами; д) развитые интуиция, рефлексия и эмпатия [15].

Однако, отсутствие единого взгляда на сущностное значение понятия «компетентность» порождает различные мнения относительно «социальной компетентности». Проблема развития социальной компетентности личности носит междисциплинарный характер и в отличие от проблемы развития компетентности вообще и профессиональной компетентности в частности, направления формирования социальной компетентности стали разрабатываться сравнительно недавно. При этом следует отметить, что в науке созданы предпосылки для решения обозначенной проблемы. Немаловажное значение для теоретического осмысления изучаемой проблемы имели исследования отечественных и ученых [3, 5, 10, 12], раскрывающие сущность и основные характеристики феномена социальной компетентности; исследованы отдельные личностные характеристики и психолого-педагогические факторы, определяющие социальную компетентность ученика: условия и факторы социализации и социальной адаптации; проблемы личностного самоопределения, самопознания, различных проявлений социальной активности; раскрыты стадии, этапы, периоды социального развития личности ребенка.

Несмотря на сравнительно непродолжительный период исследования феномена социальной компетентности в психолого-педагогической литературе уже обозначены отдельные подходы, благодаря которым можно выделить ключевые характеристики, раскрывающие суть данного явления и помогающие строить его модель: а) совокупность социальных знаний, умений, информированность личности о социальных процессах; б) социальное взаимодействие, способность и готовность человека к нему, умение выстраивать свои отношения с другими людьми и социальными организациями в реальных условиях жизнедеятельности; в) интегральное качество личности, сформированное в процессе обучения и воспитания; г) цель и результат реализации специальных развивающих и воспитательных программ деятельности образовательных организаций [8].

К числу неразрешенных вопросов можно отнести: структуру социальной компетентности и особенности ее развития на разных уровнях обучения; поиск

эффективных условий, механизмов и средств развития социальной компетентности; моделирование и проектирование педагогических условий в образовательной организации, в которых личность получит полноценную помощь в развитии социальной компетентности [20].

Несмотря на то, что в последнее время в образовательных организациях России активно развивается инфраструктура службы сопровождения, разработаны концептуальные основы и вариативные модели ее деятельности, наработана методическая база сопровождения обучающихся, складывается особый механизм взаимодействия участников образовательного процесса – сопровождение, нацеленное на содействие личностному развитию учащихся, помощь в развитии социальной компетентности остается недостаточно обеспеченной. Модель педагогического сопровождения развития социальной компетентности подростков с позиций лично ориентированного образования практически не разработана, служба сопровождения не оснащена социальными технологиями обогащения образовательной среды, помогающими развитию социальной компетентности.

В исследованиях зарубежных авторов [13, 14] проблеме социальной компетентности уделяется гораздо больше внимания. В предлагаемых ими определениях «разброс» включаемых в структуру социальной компетентности компонентов весьма значителен:

- способность индивида эффективно и адекватно решать различные проблемные ситуации, с которыми он сталкивается;
- повседневная эффективность индивида во взаимодействии со своим окружением;
- достижение соответствующих социальных целей в специфических социальных условиях, с использованием соответствующих средств, достигая при этом положительных сдвигов в развитии;
- способность использовать ресурсы социального окружения и личностные ресурсы с целью достижения хороших результатов в развитии;
- способность эффективно вовлекаться в сложные межличностные взаимодействия, эффективно используя и понимая других людей и др.

Немецкие психологи У. Пффингстен и Р. Хинтч трактуют социальную компетентность как владение когнитивными, эмоциональными и моторными способами поведения, которые в определенных ситуациях ведут к долгосрочному благоприятному соотношению положительных и отрицательных следствий [16].

Х. Шредер и М. Форверг считают, что структуру социальной компетентности пронизывают четыре свойства или черты личности:

- 1) коммуникабельность – коммуникативный потенциал личности;
- 2) решимость на создание отношений – готовность к общению;
- 3) влияние – свойство, охватывающее способность внушения (сила влияния);

4) «Я-концепция» – познавательный-эмоциональный образ, ядром которого является самоуважение [19].

Р. Ульрих разработал концепцию, в которой сформулировано семь характеристик социально-компетентного человека [21]. По мнению этих исследователей, социально-компетентный человек обладает следующими способностями:

1. Принимать решения относительно себя самого и стремиться к пониманию собственных чувств и требований.

2. Забывать блокирующие неприятные чувства и собственную неуверенность.

3. Представлять, как следует достигать цели наиболее эффективным образом.

4. Правильно понимать желания, ожидания и требования других людей, взвешивать и учитывать их права.

5. Анализировать область, определяемую социальными структурами и учреждениями, роль их представителей и включать эти знания в собственное поведение.

6. Представлять, как с учетом конкретных обстоятельств и времени вести себя, принимая во внимание других людей, ограничения социальных структур и собственные требования.

7. Отдавать себе отчет, что социальная компетентность не имеет ничего общего с агрессивностью и предполагает уважение прав и обязанностей других.

В своем исследовании мы придерживаемся позиции, что *социальная компетентность* – это социальные навыки, позволяющие человеку адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе. Поэтому содержательно социальная компетентность нередко представляется как активная, инициативная и конструктивная позиция человека в жизни общества, его участие в происходящих вокруг событиях и ответственность за это, его стремление к улучшению качества собственной жизни [17].

Таким образом, *социальная компетентность* – это личностное образование, интегрирующее социальный опыт личности на определенном возрастном этапе; когнитивные, нравственно-ценностные, личностные качества, позволяющие человеку реализовать активную жизненную позицию, принимая на себя ответственность за свою деятельность и поведение.

Сравнительный анализ понятия «социальная компетентность» [6, 18] позволил нам определить компоненты социальной компетентности: личностный компонент, социальный компонент, когнитивный компонент, ценностно-смысловой компонент.

Личностный компонент включает умение добывать знания о мире и себе, заботиться о себе и других, выстраивать свои отношения с социумом и окружающими людьми.

Социальный компонент включает в себя социальный опыт, накопленный в течение жизни при разрешении различных конфликтных ситуаций.

Когнитивный компонент – это **социальные знания** (знание особенностей поведения людей; понимание сути высказывания и проблем других людей; знание способов поиска необходимой информации); **социальные умения** (умение адресовать свое общение, предложить свою помощь, привлечь внимание собеседника, проявить заинтересованность к собеседнику, эмпатировать ему, вступать в контакт и поддерживать его, принимать точку зрения собеседника, ориентироваться в социальной ситуации, аргументировать свое мнение, не допускать и решать конфликтные ситуации конструктивно, ответственно относиться к своим поступкам и высказываниям, толерантно относиться к людям, доказывать и отстаивать свою точку зрения); **социальные навыки** (конструктивное взаимодействие с различными людьми; поддержание общения; сопереживание в общении; определение психологического состояния партнера; построение своего общения с учетом ситуации; внимательное отношение к собеседнику; формулирование своих мыслей и высказывание своей точки зрения; контроль своего поведения; доведение начатого дела до конца).

Ценностно-смысловой компонент представлен ценностными ориентирами личности, ее способностью видеть и понимать окружающую действительность, ориентироваться в ней, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.

Обращенность образования к личностной ориентации означает принятие положения, согласно которому каждый человек обладает необходимым воспитательным потенциалом, главное в том, чтобы помочь ему в реализации этого потенциала, т.е. обеспечить педагогическое сопровождение личности на этапе ее социального развития. Процесс педагогического сопровождения трактуется как помощь субъекту развития в формировании ориентационного поля, ответственный за действия в котором сам субъект.

Как показало исследование, при формировании социальной компетентности студентов наиболее востребованы активные методы обучения. Их подразделяют на **неимитационные** (проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия, поисковая лабораторная работа и др.) и **имитационные**: **неигровые** (анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач, упражнения – действия по инструкции и др.) и **игровые** (имитация деятельности на тренажере, разыгрывание ролей, деловая игра, модерации др.).

Сравнительный анализ использования имитационных методов обучения выявил их достоинства (деятельностный характер обучения, организация коллективной мыследеятельности, использование группы как средства развития индивидуальности и т.д.) и недостатки (неэффективное использование при работе с большой аудиторией обучающихся, требует много времени при подготовке к занятию и т.д.).

Это позволило обозначить особенности применения имитационных методов обучения при формировании экономических компетенций: соотнесение с компетентностной моделью выпускника, необходимость совершенствования педагогического мастерства преподавателя, применение системы имитационных методов обучения «Учебная фирма» [20]. Апробированный М.Г. Сергеевой [17] в процессе исследования на разных образовательных уровнях метод обучения «Учебная фирма» рассматривается как систематизированная совокупность имитационных методов и имеет все признаки, присущие методам (определенные форма и управление познавательной деятельностью обучающихся; специфическое усвоение знаний обучающимися; управление и обмен познавательной информацией между обучающимися и преподавателем; стимулирование и мотивация учебно-познавательной деятельности обучающихся; контроль за эффективностью учебного процесса).

По убеждению М.Г. Сергеевой [19] данный метод обучения предоставляет преподавателю возможности:

– *в организации образовательного процесса* – спроектировать элементы образовательной деятельности на рабочем месте; создать имитацию будущей реальной профессиональной деятельности обучающегося; совместить цели обучения с коммерческими задачами; показать обучающимся на практике межличностные отношения в рыночных условиях и др.;

– *в постановке педагогических целей обучения* – существенно сократить разрыв между процессом образования и требованиями рынка труда; установить новые взаимоотношения между обучающимися и преподавателями; сформировать и развить личностные качества обучающихся в профессиональном, управленческом и этическом планах; повысить мотивацию обучающихся на выбранную специальность; приобрести опыт работы в команде и др.;

– *в решении педагогических задач* – совершенствовать качество подготовки конкурентоспособного на рынке труда специалиста, обладающего определенным уровнем экономических компетенций; повышать его способность адаптироваться к новым видам и условиям профессиональной деятельности; мотивировать обучающихся на постоянное повышение профессионального мастерства, привить навыки быстрой ориентации в потоке информации и др.

Алгоритм разработки имитационного метода «Учебная фирма» предусматривает следующие этапы:

– создание «Учебной фирмы», где рассматриваются презентация выбранной фирмы (виды деятельности, название, логотип, девиз, структура и т.д.) и анализ среды, в котором будет функционировать фирма (исследование спроса и предложения товара, конкурентные преимущества, SWOT-анализ);

– функционирование «Учебной фирмы», где осуществляется набор кадров (приказы, личные дела и т.д.), контроль исполнения профессиональной

деятельности (должностные инструкции, аттестация и ротация кадров), установление партнерских отношений (бухгалтерские документы по командировочным расходам, договора о сотрудничестве);

– создание автоматизированного рабочего места.

Алгоритм разработки имитационного метода «Учебная фирма» устанавливает выявленными соотношениями между педагогическими целями каждого этапа и применяемыми методами обучения. Причем первые два этапа алгоритма (создание «Учебной фирмы» и функционирование «Учебной фирмы») инвариантны и являются общими для всех специальностей системы профессионального образования. Третий этап вариативен и ориентирован на конкретную специальность.

Повышение требований к качеству подготовки выпускников общеобразовательной средней школы, колледжей и вузов требует введения компетентного подхода к организации образовательного процесса. Компетентный подход предполагает формирование не только знаний, умений и навыков, но и овладение способами действий в различных ситуациях жизни и деятельности, что составляет социальную компетентность человека. Для овладения знаниями, умениями, навыками и способами действий в контексте социальной жизни и деятельности целесообразно проектировать ситуации социальной жизни и деятельности, то есть использовать контекстный подход и технологию проектного обучения и воспитания.

При этом проектирование должно быть как ученическим (осуществляемым учащимися самостоятельно), так и учебным (осуществляемым по инициативе и под руководством учителей-воспитателей). Объединение в образовательном процессе основных принципов контекстного обучения и элементов технологии проектного обучения является основанием для использования в практике средней школы проектно-контекстного подхода. Проектирование в образовательном процессе обучающих ситуаций социальной жизни и деятельности возможно через использование в урочной и внеурочной обучающей и воспитывающей деятельности ролево-игрового проектирования, основанного на моделировании ситуаций и проектировании поведения старшеклассников в этих ситуациях.

Для успешного проектирования социальных ситуаций жизни и деятельности в образовательной организации должны быть созданы и развиваться особые педагогические условия, соответствующие концепции компетентного подхода и принципам контекстного обучения, наиболее важными из которых являются следующие: моделирование контекста социальной жизни в образовательном пространстве; использование мотивационных стимулов, побуждающих обучающихся овладеть способами социально ориентированных действий и поступков; социально-лично ориентированная образовательная культура; развитая личность педагога и его гуманистическое отношение к личности обучающегося; непрерывное профессиональное саморазвитие педагогов.

Перспективы исследований в направлении формирования социальной компетентности заключаются в поиске инновационных форм и технологий осуществления эффективного взаимодействия социальных институтов воспитания в процессе развития социальной компетентности обучающихся; в выявлении влияния стихийной социализации, наличия педагогических рисков в процессе развития социальной компетентности личности.

Список литературы

1. Бахтигулова Л.Б. Профессионально-педагогическая деятельность в системном развитии обучающихся вуза. Монография. / Л.Б. Бахтигулова. – Москва: ФГБОУ ВПО МГУЛ, 2014. – 440 с.
2. Беденко Н.Н. Система оценки качества непрерывного экономического образования: Монография. / Н.Н. Беденко, М.Г. Сергеева. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2012. – 240 с.
3. Игнатьева Г.А. Проектирование деятельностного содержания в системе постдипломного образования: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Г.А. Игнатьева. – Нижний Новгород, 2006. – 41 с.
4. Караванова Л.Ж. Концепция и модель профессионально-личностного развития специалиста по социальной работе в период вузовского обучения: Монография. / Л.Ж. Караванова, М.Г. Сергеева. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2014. – 392 с.
5. Колчина В.В. Анализ проблемы формирования инновационно-предпринимательских умений в педагогической теории и практике / В.В. Колчина// Научные проблемы гуманитарных исследований. 2009. – № 1. – С. 78-83.
6. Кондратова Т.С. Социальное проектирование в контексте педагогического сопровождения развития социальной компетентности подростков в общеобразовательной школе/ Т.С. Кондратова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2009. – № 94.– С. 119-123.
7. Коржуев А.В. Схемы понимания, объяснения и предсказания педагогической реальности: Монография. / А.В. Коржуев, М.Г. Сергеева. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2015. – 190 с.
8. Коржуев А.В. Педагогический поиск как диалог традиций и инноваций: Монография. / А.В. Коржуев, М.Г. Сергеева. – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 186 с.
9. Косырев В.П. «Человеческий капитал» как ключевая категория анализа взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг /В.П. Косырев, М.Г. Сергеева// Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина»: Теория и методика профессионального образования. Москва. – 2007. – № 4 (24). – С. 18-21.
10. Ломакина Т.Ю. Модель формирования педагогического мастерства преподавателя при подготовке практикоориентированных специалистов /Т.Ю.

- Ломакина, М.Г. Сергеева// Профессиональное образование. Столица. Научные исследования в образовании. – 2008. – № 5. – С. 39- 40.
11. Ломакина Т.Ю. Современные технологии профессионального обучения в условиях перехода на компетентностно-ориентированное образование/Т.Ю. Ломакина, М.Г. Сергеева //Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу «Среднее профессиональное образование». – 2014. – № 8. – С. 6-14.
12. Мачехина О.Н. Формирование социальной компетентности старшеклассников на основе проектно-контекстного подхода в современном образовательном процессе /О.Н. Мачехина// Преподавание истории в школе. Спецвыпуск. – № 5.– 2007. – С. 15-19.
13. Равен Д. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. / Д. Равен. – Москва: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002. – 394 с.
14. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. Перевод с англ. М.Злотник / К. Роджерс. – Москва: изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 414 с.
15. Сергеев А.А. Формирование и развитие педагогического мастерства преподавателя: Монография. / А.А. Сергеев, М.Г. Сергеева. – Тверь: ВА ВКО, 2007. – 196 с.
16. Сергеева М.Г. Взаимодействие регионального рынка труда и рынка образовательных услуг с учетом механизма социального партнерства/ М.Г. Сергеева // Almatater. – 2013. – № 1. – С. 48- 55.
17. Сергеева М.Г. Дидактический принцип развития непрерывного экономического образования: Монография. / М.Г. Сергеева. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2012. – 422 с.
18. Сергеева М.Г. Компетентностная модель выпускника в условиях непрерывного профессионального образования: Монография. / М.Г. Сергеева. – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 180с.
19. Сергеева М.Г. Перспективные технологии обучения в профессиональном образовании / М.Г. Сергеева // Специалист. 2009. № 1. С. 26- 31.
20. Сергеева М.Г. Подготовка специалистов экономического профиля посредством разработки модели профессиональной компетентности на пути экономического возрождения России. (Окончание. Начало в № 1 2008 г.) / М.Г. Сергеева // Экономическое возрождение России. 2008. № 2 (16). С. 63- 68.
21. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем./ В.В. Сериков. – Москва: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.С. Ляшенко*

Белорусский национальный технический университет

А.Ф. Круталевич*, Л.М. Ушакова*

*Белорусский государственный экономический университет
г. Минск, Беларусь*

Статья посвящена специфике инновационной деятельности и ее результатам в сфере высшего образования. Раскрываются основные направления, по которым осуществляется развитие инновационных процессов в вузе. Описывается ключевая составляющая инновационного образования – инновационная педагогическая деятельность, которая сосредоточена на модернизации учебно-воспитательного процесса с целью формирования качественно новой педагогической практики.

Ключевые слова: инновация, инновационный процесс, инновационная педагогическая деятельность.

The article is dedicated to the distinctive features of innovative activity and its results in the field of higher education. It reveals the main directions in which the development of innovative processes at University is carried out. The paper also describes the key element of innovative education – innovative pedagogical activity, which is focused on the modernization of the educational process in order to form a qualitatively new pedagogical practice.

Key words: innovation, innovative process, innovative pedagogical activity.

Инновации сопровождают общество на протяжении всего пути его развития. Впервые понятие «инновация» используется в научных трудах австрийского экономиста Й. Шумпетера (лат. «novatio» – «обновление», «изменение»). Оно охватывает не столько создание и распространение новшеств, сколько характеризует изменения в образе деятельности, жизни, стиле мышления людей, которые с этими новшествами связаны.

Инновационный процесс сопряжен с переходом в качественно иное состояние, с ревизией и пересмотром устаревших норм и положений. Он затрагивает интересы не только непосредственных участников инновационных процессов, но и остальных слоев общества. В содержании инновационного процесса можно выделить три ключевые составляющие: создание, освоение, применение нововведений.

Инновационный подход в высшем образовании связан с опережающей подготовкой высококвалифицированных кадров для различных сфер и отраслей. К инновациям в образовательном процессе вуза относятся введение нового в содержание обучения (методы, методики, технологии, формы). Это новое позволяет значительно изменить характер познавательной деятельности и

* © Ляшенко Е.С., 2020

* © Круталевич А.Ф., 2020

* © Ушакова Л.А., 2020

стиля мышления у студентов, способствует формированию у них инновационных компетенций. Инновационная деятельность в вузе является результатом тесной интеграции науки и образования. Она способствует повышению качества образования, качества личности. В результате этой деятельности создаются новые интеллектуальные или наукоемкие образовательные технологии, учебные пособия и учебное оборудование. При изучении многих учебных дисциплин с успехом применяются разнообразные современные технологии, включая модульное и проблемное обучение, кейс-технологии, методики творческого тренинга типа «мозговой штурм», «синектика» и т. д. Они обеспечивают необходимые условия для проявления сложившихся творческих способностей студентов.

Важным признаком инновационного процесса является формирование условий конкуренции при обучении. Участие студентов в конкурсах, олимпиадах, конференциях, академических обменах, безусловно, является не только свидетельством инновационного образования, но и дополнительным конкурентным преимуществом выпускников высших учебных заведений на рынке труда. Подготовку студентов в учреждении высшего образования на основе целостного компетентностного подхода можно рассматривать как инновацию, поскольку в результате его применения расширяются и по-новому определяются компетенции, которыми должен овладеть выпускник. Данный подход позволяет обеспечить высокое качество подготовки специалистов в инновационной системе образования, а также развивать в субъекте навыки ориентирования в непредсказуемых, быстро меняющихся условиях, формировать чувство ответственности за результаты своего труда.

В целом инновационная деятельность в сфере высшего образования развивается по трем направлениям:

- 1) научно-исследовательская деятельность, сосредоточенная на получении нового знания;
- 2) проектная деятельность, задача которой состоит в разработке инструментально-технологического знания;
- 3) образовательная деятельность, главная цель которой – это профессиональное развитие субъектов определенной практики [1].

В настоящее время одним из важнейших элементов модернизации сферы высшего профессионального образования является переход на трехуровневую структуру – бакалавриат, магистратуру и аспирантуру. Такая структура обусловлена современными экономическими условиями, когда человек может менять профессии и получать образование на протяжении всей жизни. Образовательная задача бакалавриата состоит в формировании базовых основ профессиональной культуры и основных деятельностных компетенций. Обучаясь на бакалавриате, студент получает в очной или заочной форме основные, общие знания по выбранной специальности. По окончании студент имеет право либо приступить к трудовой деятельности, либо же продолжить свое обучение дальше в магистратуре. Обучение в магистратуре нацелено на

подготовку выпускников, способных к решению наиболее сложных профессиональных задач, к организации новых областей деятельности, к проектной инженерии, к исследованиям и управлению основополагающими сферами, обеспечивающим общественные и экономические потребности.

Несомненно, инновационные образовательные процессы требуют специальной подготовки кадров, в частности преподавателей, руководителей, методистов, компетентных в сфере педагогических новшеств. Педагогическая подготовка профессорско-преподавательского состава расценивается ЮНЕСКО как основное условие реализации инновационных функций высшей школы во всех сферах общественной жизни. При этом системообразующим фактором развития инновационного потенциала преподавателя является психолого-педагогическая подготовка в системе профессиональной деятельности педагога высшей школы.

Будучи сложным многоплановым феноменом, инновационный образовательный процесс включает в себя инновационную педагогическую деятельность. Вслед за авторами статьи, посвященной основным подходам к разработке инновационных процессов в образовании, под *педагогическими инновациями* понимаются «нововведения в педагогической системе, улучшающие течение и результаты образовательного процесса» [2:48]. Инновационная педагогическая деятельность охватывает инициативы профессорско-преподавательского состава, новые идеи, проекты, планирования, конкретные действия, направленные на создание, поддержку нового, на обеспечение понимания для внедрения передового педагогического опыта [3]. Она направлена на изменение и развитие учебно-воспитательного процесса с целью достижения высоких результатов, получения нового знания, создания качественно иной педагогической практики.

Под инновационным потенциалом педагогической деятельности необходимо понимать меру и способ готовности педагога к осуществлению/внедрению разнообразных качественных изменений, которые включают: 1) творческое преобразование и создание новой педагогической реальности; 2) постоянное обновление содержания профессиональной деятельности; 3) наращивание ее поисковой, исследовательской, инновационной составляющей, обеспечивающей достижение более высокого уровня качества образовательного процесса; 4) конкурентоспособность и эксклюзивность образовательных продуктов и услуг, не имеющих аналогов в педагогической практике [2:49].

В настоящее время требуется новый тип педагогических кадров, которые обладают не только высоким уровнем профессиональной компетентности и педагогического мастерства, но и ориентированы на выявление и решение проблем, активное участие в инновационной деятельности, в управлении развитием высшего образовательного учреждения, обеспечении его институциональных преимуществ, мотивированы к непрерывному профессионально-личностному развитию и саморазвитию, самореализации в

педагогическом и управленческом творчестве. В педагогической деятельности, носящей инновационный характер, должны быть заложены следующие фундаментальные ориентиры:

- гуманистическая направленность личности,
- профессиональная мобильность,
- готовность к разработке и внедрению инноваций,
- обмен знаниями и инновационными разработками,
- активное партнерство,
- командная работа,
- личная ответственность за качество конечных результатов профессиональной деятельности,
- непрерывное профессионально-личностное развитие и саморазвитие и др. [2:49].

Подводя итоги, отметим, что эффективность и результативность внедрения инноваций, а также реализация инновационной политики в рамках осуществления образовательного процесса в ВУЗе зависит от согласованности и урегулирования инновационной деятельности. Высшее образование выявляет и формирует коллективный креативный потенциал, стимулирует развитие инновационного мышления общества, его творческие и интеллектуальные способности.

Список литературы

1. Ложенко Н.О. Инновационная деятельность как тенденция развития высшей школы в России / Н.О. Ложенко // Известия Саратовского университета. Сер.: Социология. Политология. – 2010. – № 4. – С. 51-53.
2. Ильина И.В. Инновационные процессы в образовании как необходимое условие реализации потенциала педагогической деятельности / И.В. Ильина, Н.А. Тарасюк, А.В. Поздняков // Вестн. ВГУ. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2017. – № 1. – С. 48-52.
3. Назаренко К.С. Сущность и особенности развития инновационных образовательных процессов в высшей школе. / К.С. Назаренко. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-osobennosti-razvitiya-innovatsionnyh-obrazovatelnyh-protssesov-v-vysshey-shkole-1/viewer>

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Л.М. Ушакова, А.Ф. Круталевич*

*Белорусский государственный экономический университет
г. Минск, Беларусь*

В статье рассматриваются основные условия эффективности самостоятельной работы с текстом, требования к отбору текстов, основные виды чтения, формирование умений и навыков чтения, целевые умения самостоятельной работы с текстом.

Ключевые слова: самостоятельная работа, условия эффективности, отбор текстов, умения и навыки, целевые умения, познавательный интерес.

The article deals with basic conditions for the effectiveness of independent work with the text, requirements for the selection of texts, basic types of reading, formation of skills and habits of reading, target skills for independent work with the text.

Key words: independent work, conditions of effectiveness, selection of texts, skills and habits, target skills, cognitive interest.

Каждый этап развития общества предъявляет определенные требования к системе подготовки работника той или иной отрасли. Задачей высшей школы является подготовка специалистов, владеющих профессиональными умениями и навыками. Владение иностранным языком занимает не последнее место, поскольку в условиях глобализации роль языков международного общения особенно усилилась.

На современном этапе большое внимание уделяется самостоятельной работе и автономии учения, поскольку на самостоятельную работу в высших учебных заведениях отводится 20% времени от общей учебной деятельности. Самостоятельность – это средство и результат образования, поэтому важно научить самостоятельно, добывать знания, ставить цели, брать принятие решений на себя. Автономность – более широкое понятие, чем самостоятельная работа, она характеризуется внутренней личной независимостью учащегося, основанной на способности самостоятельно управлять процессом усвоения знаний и овладения навыками и умениями иноязычного общения.

В процессе овладения чтением на иностранном языке важнейшим методом и ведущей организационной формой является самостоятельная работа с текстом.

Необходимым условием эффективности самостоятельной работы по чтению служит познавательный интерес – основной положительный мотив учения. Наиболее благоприятными для эффективного обучения чтению являются такие условия, когда необходимость выполнять задания преподавателя подкрепляется формированием внутренней положительной

* © Ушакова Л.М., Круталевич А.Ф., 2020

мотивацией, т.е. интереса к самому процессу чтения, к информации, содержащейся в текстах, осознанием практической важности овладения данным умением.

Не секрет, что интерес к чтению как познавательному процессу снижается при недостаточно высокой информативности текстов. Опыт показывает, что на формирование устойчивого познавательного интереса влияют в первую очередь два фактора:

- 1) рациональный отбор текстового материала;
- 2) готовность обучаемого к данному виду деятельности.

Отбор текстового материала – главная предпосылка обучения чтению. В практике преподавания иностранного языка принято использовать различные тексты: учебные и аутентичные. Учебные тексты, то есть тексты, содержание и структура которых адаптированы с учетом уровня языковой подготовки учащихся, которые составлены с учетом известного/неизвестного учащимся материала, которые дозируют трудности, должны использоваться на начальном этапе обучения, так как именно они способны объединить основной учебный материал, заложить основы формирования коммуникативной компетенции.

К учебным текстам предъявляются определенные требования. Во-первых, они должны быть максимально доступными и в то же время информационно насыщенными. Во-вторых, учебные тексты должны удовлетворять коммуникативные потребности студентов. В-третьих, учебные тексты необходимо разграничивать по целевому назначению: для ознакомительного, поискового, изучающего чтения. При ознакомительном чтении основная задача для читающего состоит в том, чтобы в результате быстрого прочтения всего текста, он смог извлечь из текста основные идеи. Такой вид чтения требует умения различать главную и второстепенную информацию. Поисковое чтение направлено на нахождение в тексте конкретной информации (фактов, указаний, характеристик, цифровых показателей). При поисковом чтении извлечение информации не требует дискурсивных процессов и происходит автоматизировано. Такое чтение предполагает наличие умения ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, выбрать из него необходимую информацию по определенной проблеме, выбрать и объединить информацию нескольких текстов по отдельным вопросам [1:97]. Изучающее чтение предусматривает максимально полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации и критическое её осмысление. Это вдумчивое чтение, предполагающее целенаправленный анализ содержания читаемого с опорой на языковые и логические связи текста. Его задачей является также формирование умения самостоятельно преодолевать затруднения в понимании иностранного текста [1:96].

Заслуживает внимания и такая градация учебных текстов для самостоятельного чтения, которая учитывает разнообразие форм, приемов, способов чтения. К числу таких текстов можно отнести: тренировочные, иллюстративные, обобщающие, конкретизирующие, обзорно-контрольные. При

этом нужно учитывать большое разнообразие факторов, влияющих на степень адекватности понимания текстов (количество информации, длина абзацев и предложений, композиционно-логическая структура предложений и т.д.).

Наиболее правильным для чтения на начальном этапе обучения иностранному языку в экономическом вузе является отбор текстов, которые имеют ясно выраженную профессиональную направленность, не содержат узкоспециальные термины и не требуют специальных знаний экономической науки.

Вторым важным условием эффективности самостоятельной работы по чтению иноязычного текста является готовность к коммуникативной деятельности.

В процессе формирования умений и навыков, которые должны обеспечить возможность самостоятельно читать текст – это умения и навыки чтения, которые служат средством обучения чтению (овладение звукобуквенными соответствиями, навыки грамматической ориентации в тексте, умение пользоваться языковой и смысловой догадкой в ходе чтения, умение работать со словарем), и умения, являющимися целевыми.

Таковыми целевыми умениями самостоятельного чтения являются следующие:

- определить общую тематическую направленность текста;
- выбрать текст по нужной теме среди данных;
- найти в тексте конкретную информацию по тому или иному вопросу;
- понять основное содержание, выделить главную мысль текста;
- сократить объем информации текста путем передачи его основного содержания в виде реферата;
- обобщить извлеченную из текста информацию в виде аннотации;
- критически оценить содержание прочитанного.

Перечисленные целевые умения охватывают различные виды чтения: просмотровое, ознакомительное, изучающее.

Важное значение имеет четкое, конкретное определение заданий для самостоятельной работы по чтению. Каждое задание для самостоятельной работы по чтению состоит из 3-х компонентов:

- 1) формулировка задания;
- 2) текст для самостоятельной работы;
- 3) приемы контроля.

Особо следует подчеркнуть важность точной и правильной формулировки задания, которое делает всю работу студента целенаправленной с самого начала, ориентирует на выбор способов извлечения информации путем просмотра, ознакомления или детального изучения текста.

Таким образом, приобретая умения и навыки самостоятельной работы с иноязычным текстом, выпускники неязыковых вузов получают в будущем возможность самостоятельно изучать иноязычную информацию и специальную литературу и тем самым постоянно повышать свой профессиональный уровень.

Список литературы

1. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка. / Е.А. Маслыко. – Минск, 2004. – С.94-99.
2. Теория и практика контекстного обучения в вузе / Под ред. А.А. Вербицкого. – Москва, 1984. – 48с.
3. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. / С.К. Фоломкина. – Москва, 1987. – 207с.

УДК 378.1

СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ПРОВЕДЕНИЮ ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ПЕДАГОГИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Е.В.Черникова**

*ГОУ «Приднестровский Государственный Университет им. Т.Г. Шевченко»
г. Тирасполь, Преднепровская Молдавская Республика*

В статье рассматривается современный подход к проведению лабораторных занятий по дисциплине «Педагогика высшей школы». Представлены этапы проведения занятия, технология взаимодействия преподавателя и обучающихся. Проведение лабораторного занятия возможно как в аудитории, так и дистанционно, что обеспечивается четким алгоритмом проведения занятия.

Ключевые слова: лабораторное занятие, этап проведения лабораторного занятия, инновации в образовании, педагогическая технология.

The article discusses a modern approach to laboratory classes in the discipline «Pedagogy of higher education». The stages of the lesson, the technology of interaction between the teacher and students are considered. Conducting a laboratory lesson is possible both in the classroom and remotely, which is ensured by a clear algorithm for conducting the lesson.

Key words: laboratory lesson, stage of the laboratory lesson, innovations in education, pedagogical technology.

Преподавание дисциплины «Педагогика высшей школы» предусматривает управление учебно-познавательной деятельностью студентов в процессе их непосредственного ознакомления с основными особенностями целенаправленного процесса образования и обучения. Дисциплина направлена на то, чтобы представить студентам концептуальные положения о предмете дидактики, дидактических закономерностях и категориях, воспитательном процессе, трактующих образование.

На лабораторных занятиях должны быть созданы условия для обмена мнениями, для углубления и систематизации знаний, для развития творческого мышления. Студенты преодолевают терминологические трудности, связанные с неоднозначностью понимания смысла некоторых дидактических понятий,

* © Черникова Е.В., 2020

готовятся к восприятию дисциплины «Педагогика высшей школы», изучают методические системы, методы и формы обучения и воспитания, знакомятся с современными образовательными технологиями.

При проведении лабораторных занятий преподавателю необходимо формировать умения студентов классифицировать, сравнивать, анализировать педагогические явления, что, в свою очередь, будет способствовать развитию профессиональной направленности мышления. Большое значение имеет работа с основной и дополнительной литературой для получения более полной информации по заданной теме.

Одной из форм обучения может быть лабораторное занятие-исследование. По предложению преподавателя в начале лабораторного занятия студенты образуют несколько подгрупп по 7-9 человек, которые получают список из заранее заготовленных проблемных вопросов по теме занятия. Для того чтобы ответить на эти вопросы, студенты должны обменяться мнениями, провести дискуссию, «исследовать» проблему, пользуясь любыми источниками информации.

Для проведения лабораторных занятий необходимы: аудитории; технические средства обучения; учебные и методические пособия: учебники, пособия для самостоятельной работы, сборники тренировочных тестов, электронная библиотека, компьютерный класс и мультимедиа проектор.

Предлагаем алгоритм проведения одного из лабораторных занятий: «Инновационные процессы в образовании. Современные технологии обучения в системе высшего профессионального образования».

Лабораторное занятие проводится в три этапа: подготовительный (определение целей и задач, разработка плана, подбор литературы, разработка рекомендаций и т.д.); основной (непосредственное проведение практического занятия, включая обозначение темы, организацию диалога студентов и преподавателя, анализ ответов и дополнений, подведение итогов и т.д.); заключительный (самоанализ проведенного занятия, сопоставление целей с результатами, выделение педагогических удач, выявление основных допущенных ошибок, поиск путей их преодоления и т.д.).

На основном этапе предлагается рассмотреть вопросы: 1. Современная образовательная ситуация и инновации в образовании. 2. Показатели инновационности образовательного учреждения. 3. Креативность как важнейшая характеристика инновационной деятельности педагога. 4. Формирование профессиональной креативности на основе творческой активности педагога.

Затем рассматривается таблица «классификация инноваций в образовании». Обращается внимание на то, что инновационные процессы, происходящие сегодня в образовании, безусловно, ведут к позитивным изменениям. Благодаря инновациям, появляются авторские концепции; появляются новые модели школ; разрабатываются программы развития образовательных учреждений; активно обновляется содержание образования;

происходит перестройка форм, методов, процесса обучения и воспитания с учетом лично-ориентированного подхода; создаются системы мониторинга, диагностического сопровождения образовательного процесса; осуществляется переход образовательного учреждения из режима функционирования в режим развития и саморазвития.

На заключительном этапе предлагается составить конспект по материалу «Современные технологии обучения в системе высшего образования» по плану: 1. Современные технологии обучения в системе высшего профессионального образования. 2. Технологизация процесса обучения и педагогические технологии. 3. Виды педагогических технологий. 4. Технология блочно-модульного обучения. 5. Информационные технологии обучения. 6. Технология дистанционного обучения.

При рассмотрении первого вопроса обращается внимание на то, что понятие «педагогическая технология» известно с 20-х гг. XX в. и было предметом исследования многих ученых и уже с самого начала трактовалось по-разному.

Студентам следует обратить внимание, что в психолого-педагогической литературе наряду с понятием «педагогическая технология» использовались и другие варианты – «технология обучения», «образовательные технологии», «технологии в обучении», «технологии в образовании», причем часто они отождествлялись.

Впрочем, развитие педагогической науки, компьютеризация обучения способствовали окончательному размежеванию этих понятий. В 70-80-х гг. XX в. было доказано тождественность понятий «педагогическая технология» (под которой понималась совокупность средств и методов педагогического процесса) и «технологии в образовании» (что соответствовало «техническим средствам обучения»).

Образовательные технологии отражают общую стратегию развития образования, единого образовательного пространства, их назначение – прогнозирование развития образования, его конкретное проектирование и планирование, предвидение результатов, а также определения соответствующих целям стандартов. Примерами образовательных технологий могут быть концепции образования, образовательные системы.

Учебная технология – понятие близкое, но не тождественно понятию педагогическая технология. Оно отражает путь освоения конкретного учебного материала (понятия) в пределах соответствующего учебного предмета, темы, вопросы. Например, игровая технология, технология проблемного обучения, информационные технологии, дистанционное обучение, компьютерное обучение и тому подобное [2].

Необходимо заметить, что сейчас в педагогике насчитывается более 300 определений понятия «педагогическая технология». Мы будем придерживаться определения, предложенного В.Монаховым: педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель педагогической деятельности по

проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для обучающихся и педагога [4].

Далее необходимо рассмотреть типичную классификацию педагогических технологий: модульно рейтинговая технология; технология проблемного и группового обучения; игровые технологии; модульно-контекстуальная технология; информационные технологии; технология дистанционного обучения, кредитно-модульная технология. Отмечается тот факт, что в последние годы в вузах вводится модульно-рейтинговая технология обучения (МРТО). Это связано с тем, что действующая четырехбалльная система оценивания знаний имеет ряд недостатков: не обеспечивает достаточной мотивации обучения студентов, в оценке студентов проявляется субъективизм и случайность и тому подобное [1].

Для понимания этой технологии прежде всего следует выяснить ее ключевые понятия «модуль» и «рейтинг». В педагогике модуль (лат. *Modulus* – мера), рейтинг (англ. *Rating* – оценка, порядок, классификация) – термин, означает субъективную оценку явления по заданной шкале. В педагогике рейтинговая система предусматривает признание уровня овладения студентами содержанием учебного материала модуля, целостного курса, сформированности умений и навыков [3].

Затем предлагается охарактеризовать ключевые моменты МРТО, ее преимущества для студентов и преподавателей. Начиная рассмотрение кредитно-модульной технологии, обращается внимание на то, что ее внедрение на нынешнем этапе развития национальной высшей школы обусловлено модернизацией и реформированием образования, связанными с присоединением к Болонскому процессу и вхождением в европейское образовательное и научное пространство.

Затем необходимо охарактеризовать особенности кредитно-модульной системы организации обучения в вашем вузе.

Характеризуя игровые технологии, студентам, прежде всего, следует подчеркнуть, что игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается, формируется самоуправление поведением. Игровые технологии способствуют усвоению знаний, умений и навыков, развития системы умственных действий, системы эстетических качеств, системы действенно-практической сферы.

Затем рассматривается классификация игровых технологий по целевым ориентациям: дидактические, воспитательные, развивающие, социализирующие [1].

При освещении данного вопроса также характеризуются основные этапы проведения деловой игры: этап подготовки; этап проведения; этап анализа и обобщения. В последнее время в высшей школе широко применяются информационные (компьютерные) технологии обучения, основанные на

использовании специальных технических информационных средств (ЭВМ, аудио, кино, видео).

Преподавателем подчеркивается, что компьютерные технологии направлены на подготовку личности информационного общества; формирование умений работать с информацией; развитие коммуникативных способностей; формирование исследовательских умений и умений выбора оптимальных решений; обеспечение большим объемом качественной информации. Охарактеризуйте и сравните функции компьютера и преподавателя в информационных технологиях обучения.

Последний вопрос посвящен анализу технологии дистанционного обучения. Прежде всего, выясняются предпосылки возникновения и распространения этой технологии. Укажите, что дистанционное образование осуществляется с помощью средств обмена информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т. п.) и базируется на принципе самостоятельного обучения студента.

Студентам дается задание охарактеризовать основные подходы к пониманию дистанционного обучения, его принципы, виды обеспечения (методическое, программное, техническое, информационное, организационное) и внимание следует акцентировать на изучении характерных особенностей дистанционного обучения: гибкость; модульность; экономическая эффективность; новая роль преподавателя; специализированный контроль качества образования; использование специализированных технологий и средств обучения. В завершение выясните основные условия эффективности дистанционного обучения.

Подведение итогов занятия включает вопросы и задания для самоконтроля: 1. Виды педагогических технологий. 2. Технология блочно-модульного обучения. 3. Информационные технологии обучения. 4. Технология дистанционного обучения.

Предлагается задания для самостоятельной работы: Вид СРС 1. Подготовить творческий исследовательский проект по проблеме проектирования учебных модулей (технология модульного обучения). Вид СРС 2. Подготовить творческий исследовательский проект по проблеме проектирования учебных модулей (технология модульного обучения).

Вместе тем, предлагаются темы докладов и рефератов: 1. Новые информационные технологии в современной системе высшего образования. 2. Современные технологии обучения: общая характеристика. 3. Опыт использования игровых технологий в высшей школе. 4. Деловая игра как форма активного обучения в высшей школе. 5. Технология дистанционного обучения. 6. Педагогические инновации в высших учебных заведениях. 7. Кредитно-модульная система обучения в вузе. 8. Модульно-рейтинговая система обучения: общая характеристика.

Таким образом, лабораторное занятие – главное звено дидактического цикла обучения. Цель лабораторных занятий – формирование у студентов

ориентировочной основы для последующего усвоения материала методом самостоятельной работы. Содержание лабораторных занятий должно отвечать следующим дидактическим требованиям:

– логичность, четкость и ясность в изложении материала; возможность проблемного изложения, дискуссии, диалога с целью активизации деятельности слушателей;

– опора смысловой части лекции на подлинные факты, события, явления, статистические данные;

– тесная связь теоретических положений и выводов с практикой и будущей профессиональной деятельностью слушателей.

Список литературы

1. Лазарев В.С. Системное развитие школы. / В.С. Лазарев. – Москва: Педагогическое общество России, 2002.
2. Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. / С.Д. Поляков. – Москва: Педагогический поиск, 2007. – 167 с.
3. Поташник М.М. Инновационные школы России: становление и развитие. Опыт программно-целевого управления: Пособие для руководителей общеобразовательных учреждений/ Вступит. ст. В.С. Лазарева. / М.М. Поташник. – Москва: Новая школа, 1996. – 320с.
4. Попков В.А. Дидактика высшей школы. / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – Москва: Академия, 2008.

УДК 378.1

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е.В. Черникова*

*ГОУ «Приднестровский Государственный Университет им. Т.Г. Шевченко»
г. Тирасполь, Преднепровская Молдавская Республика*

В статье проанализирована сущность понятий инновационной педагогики, раскрыта их трактовка, особенности инновации практического и теоретического уровней в современной системе профессионально-педагогического образования.

Ключевые слова: инновация, педагогическая инновация, инновационное профессиональное обучение, инновационные процессы в профессионально-педагогическом образовании.

The article analyzes the essence of the concepts of innovative pedagogy, discloses their interpretation, features of innovation of practical and theoretical levels in the modern system of professional and pedagogical education.

* © Черникова Е.В., 2020

Key words: innovation, pedagogical innovation, innovative vocational training, innovative processes in vocational pedagogical education.

Проблема профессионально-педагогической подготовки была предметом изучения многих ученых. Среди них О.А. Абдуллина, И.М. Богданова, Л.И. Даниленко, О.И. Козлова, и др. [1, 2, 3, 4].

Само понятие «инновация» (innovation) впервые появилось в научных исследованиях зарубежных культурологов в XX веке и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую. Термин происходит от латинского слова «innovate», что означает обновление или улучшение. В общем плане его можно понимать как особую культурную ценность – материальную или нематериальную, которая в данном месте в данное время воспринимается людьми как новая.

Анализ специальной литературы показывает более 40 определений понятий «инновация», «педагогическая инновация». Понятие «инновация» часто рассматривается через такие понятия как «новое», «новизна» «новость» «новшество», «нововведение», «новаторство».

Педагогическая инновация – это педагогическое нововведение; целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом.

Следует отметить, что в инновационной педагогике существуют два направления. Первое – возврат к классическим основаниям природосообразной педагогики Я.А. Коменского. Второе – гуманизация педагогической системы в трактовке К. Роджерса. Гуманистическая педагогика 60–90-х годов А. Маслоу, К. Роджерса, выдвинувшая концепцию «центрированной на клиенте» терапии, категорию самоактуализации, пирамиды (иерархии) человеческих потребностей, понятие фасилитации (облегчение и активизация), сформировала ориентированный на учащегося гуманистический подход в обучении, выделила личность в качестве высшей социальной ценности [5].

И.М. Богданова полагает, что инновационная педагогика обусловлена, прежде всего, размышлениями и взглядами на современного человека и его место в окружающей среде. И.М. Богданова определяет восемь положений, которые являются его основанием. Мы считаем, что важнейшими являются: признание духовности как необходимости для осознания человеком своей причастности к живой и неживой природе; недопустимость насилия человека над средой обитания, принесения природы в жертву людской корысти; признание природы триады измерения человека как космопланетарного интегрального творения: биосферно-ноосферного, эволюционно-экологического и состояния здоровья человека [2].

В соответствии с воззрениями А.И. Пригожина подготовка будущего педагога в свете инновационных подходов включает в себя три этапа.

Первый этап – обнаружение импульса перемен, которое происходит на основе анализа поступающей из внешней среды информации.

Второй этап – осознание потребности в изменениях. Такое осознание – результат большой аналитической работы, связанной с глубокой психологической ломкой стереотипов, прошлого опыта, кризиса сознания. Центральным моментом этого этапа является признание несостоятельности прежнего пути, прежних ценностей и идеалов. В технологическом плане признание есть шаг к примирению с собой, с настоящим, без чего не доступно и творчество будущего.

Третий этап – преодоление сопротивления. Сопротивление – это первая реакция на изменения. Сопротивление изменениям происходит и просто от сознания того, что все они что-то нарушают. Психологической основой сопротивления являются привычки и инерция, страх перед неизвестным. Людям трудно отказаться от старых привычек и учиться действовать по-новому [6].

Инновационные процессы в системе профессионально-педагогического образования в период коренного реформирования отечественного образования приобретает особую актуальность. Современные профессионально-педагогические образовательные учреждения, находящиеся в системе развития, характеризуется инновационными процессами.

Основными факторами, которые обуславливают актуальность и обеспечивают инновационные процессы в системе профессионально-педагогического образования, есть противоречия: между изменением педагогической парадигмы с ориентацией на личностное и компетентностный развитие человека; между потребностью образовательной организации, открытой педагогической системы и недостаточностью ее взаимосвязи и взаимодействия со средой, несбалансированностью вертикальных и горизонтальных функциональных и управленческих связей; между декларируемой необходимостью предоставления профессиональным учебным заведениям самостоятельности, автономности в выборе содержания, форм, способов организации педагогического процесса; между растущими требованиями к личности руководителя профессионального образовательного учреждения, уровня его должностного профессиональной компетентности и недостаточностью внимания к повышению его управленческой культуры.

Все больше руководителей профессиональных учебных заведений подключаются к процессу поиска и внедрения инноваций, базирующихся на понимании образования как основы развития современной цивилизационной среды, обеспечивающие оптимальное функционирование, развитие и совершенствование профессиональных учебных заведений.

Стоит обратить внимание и на понятие «инновационное профессиональное обучение» и его содержание в работе О.Т. Козловой, по мнению которой, рассматривает его как тип организации учебно-воспитательного процесса, который ориентируется на создание готовности

личности к быстро растущим изменениям в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству, к различным формам мышления, а также к способности к сотрудничеству с другими людьми» [4].

Характерными чертами инновационного профессионально-педагогического обучения О.Т. Козлова считает предвидение и соучастие. Термин «предвидение» трактуется как «способность к пониманию новых, необычных ситуаций, прогнозирования будущих событий, оценки последствий принимаемых решений и, более того, даже к созданию возможного и желаемого будущего», термин «соучастие» означает «социальную активность, участие личности в важнейших видах деятельности, ее личное влияние на принятие локальных и глобальных решений, способность быть инициативным. Инновационное обучение предполагает готовность к действию в новых условиях, исследования того, что может случиться, или необходимо» [4].

Л.И. Даниленко рассматривает задачу инновационного профессионально-педагогического обучения в формировании и развитии интеллектуальной, социально-компетентной личности, способной к творчеству [3].

Одним из понятий, используемых в теории инновационной профессионально-педагогической деятельности, является «инновационная образовательная технология» совокупность форм, методов и средств обучения, воспитания и управления, объединенных целью; отбор операционных действий педагога с учащимися, в результате которых существенно улучшается мотивация учащихся к учебному процессу [4].

Содержание последнего из предложенных определений позволяет отметить следующее: в трактовке сущности «инновация в образовании» Л.И. Даниленко рассматривает цель образовательной инновации улучшение учебно-воспитательного процесса, а в толковании понятия «инновационная образовательная технология» автором как результат ее внедрения определено улучшение мотивации учащихся к обучению.

Исходя из содержания понятия инновации в системе профессионально-педагогического образования, инновационную образовательную технологию рассматриваем как совокупность взаимосвязанных элементов методов, приемов и форм учебной деятельности, ее организации, характеризуется новизной; результатом ее внедрения является существенное повышение эффективности учебно-воспитательного процесса.

Рассмотрим вопрос проблем распространения инноваций в системе профессионально-педагогического образования. В указанном процессе типичными проблемами являются:

– сложность сочетания инновации как объективного научного знания с личным опытом педагога;

– комплексный, многогранный характер педагогического опыта и инноваций.

В.И. Слободчиков определяет ограничения практической инновационной деятельности, среди которых определяющими являются:

– неизбежное столкновение устоявшихся и новых форм практики;
– прагматичность характера инновационной деятельности: инновационный опыт определенного субъекта должен стать доступным общественным достоянием [4].

Вышеизложенное предполагает оформление инновационного опыта и разработки механизмов его трансляции, а также необходимость организационно-управленческого оформления нововведений и их нормативное закрепление на практике.

Объединяя все вышесказанное, следует отметить следующее:

– в современной системе профессионально-педагогического образования имеют место инновации как практического, так и теоретического характера, они являются показателями развития и адаптации профессионального образования к новым социально-экономическим условиям, стремлением соответствовать потребностям и запросам общества, эффективно реализовать функции профессионального образования;

– каждый инновационный процесс в системе современного профессионально-педагогического образования связан с творчеством, креативностью личности педагога, научного или педагогического коллектива;

– цель инновационной деятельности в системе профессионально-педагогического образования: повышение эффективности и качества обучения и воспитания, а одной из важных задач является формирование и развитие интеллектуальной, творческой, компетентной личности.

Вместе с тем, инновации в системе профессионально-педагогического образования являются показателем его реформирования: на уровне содержания (содержание государственного стандарта профессионального образования, программ учебных дисциплин), а также на уровне методики (проекты, технологии, методики), на уровне управления профессиональными образовательными системами; на уровне средств обучения (использование электронных учебных средств, сети Интернет); на уровне услуг (современные виды услуг в образовании – различные формы дистанционного обучения, новые учебные курсы и т.п.).

Таким образом, теоретический аспект инноваций в системе профессионально-педагогического образования предполагает определенные различия в толковании одних и тех же понятий, что, по нашему мнению, объясняется, прежде всего, относительно незначительным возрастом инновационной педагогики, тем, что эта отрасль педагогической науки находится в процессе становления, а следовательно, ее категориально-понятийный аппарат (то есть методологические основы) еще полностью не сформирован, что свойственно любой другой науке. В ходе создания,

освоения и распространения инноваций в системе профессионально-педагогического образования формируется новая, современная образовательная система – глобальная система открытого, гибкого, индивидуализированного, созидющего знания, непрерывного образования человека в течение всей его жизни.

Список литературы

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Для педагогических специальностей ВУЗов / О.А. Абдуллина. – Москва: Просвещение, 1990. – 142 с.
2. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно–педагогічної підготовки вчителя / І.М. Богданова. – Одеса.: Маяк, 1998. – 281 с.
3. Даниленко Л.И. Управление процессом осуществления инновационной деятельности / Л.И. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – №3. – С.70-74.
4. Козлова О.І. Основні стратегії педагогічного впливу при традиційному та інноваційному підходах до навчання // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць / Ред. кол. Л.І.Даниленко та ін. – К.:Логос, 2000. – С. 239-245
5. Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности. / А. Маслоу // Сб. научн. статей. – Москва, 1982. – С. 108-117.
6. Радугин, А.А. Социология. Курс лекций / А.А. Радугин, К.А. Радугин. – Москва: Центр, 2000. – 222 с.
7. Роджерс, К. Клиентоцентрированная терапия / К. Роджерс. – Москва: Ваклер, 1998. – 312 с.

УДК 371.134

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ СОШ

А.Г. Трофимчук*
г. Новочеркасск, Россия

На основании указания Президента РФ, В.В. Путина, в ежегодном Послании Федеральному Собранию, 15.01.2020г., «Об особой подготовке классных руководителей СОШ», в статье описаны научно-методические основы теоретической подготовки классных руководителей к воспитанию обучающихся класса: основы подготовки и организации самовоспитания и Комплекс организации воспитательной работы с обучающимися, в тесном сотрудничестве с их родителями.

Ключевые слова: указание Президента РФ, самовоспитание классного руководителя, организация воспитательной работы с обучающимися, сотрудничество с родителями.

* © Трофимчук А.Г., 2020

On the basis of the instructions of the Russian President, Vladimir Putin, in his annual address to the Federal Assembly, 15.01.2020g., «About of special the preparation class teachers school», the article describes the scientific framework for theoretical training of learner leaders to educate of the class: basis of preparation and the organization of self-upbringing and the Complex organization of upbringing work with learners, in close cooperation with their parents.

Key words: instruction from the President of the Russian Federation, self-upbringing of the class teacher, organization of upbringing work with students, cooperation with parents.

В ежегодном Послании Федеральному Собранию, 15.01.2020г., Президент РФ, В.В.Путин, обратил внимание общественности на то, что: «Современная школа – это современный учитель, его высокий статус и общественный престиж. ... Ближе всего к ученикам – их классные руководители. Такая постоянная каждодневная работа, связанная с обучением, воспитанием детей, – это огромная ответственность, и **она, конечно, требует особой подготовки наставников...**» [2].

Для подготовки классных руководителей к воспитанию обучающихся, целесообразно руководствоваться следующими научно-методическими рекомендациями:

1) Подготовка к организации воспитания обучающихся:

а) Личная подготовка по теории и практике самовоспитания (Семейного взаимовоспитания):

- Изучение основ процесса воспитания, научно-педагогического определения воспитания – его структуры и основных элементов.

- Организация оборудования Домашнего досугового центра – фундамента воспитания.

- Организация самовоспитания (Семейного взаимовоспитания).

- Организация ведения Дневника самовоспитания.

б) Профессионально-педагогическая подготовка по организации воспитания обучающихся класса СОШ:

- Основы организации дружеского сплочения коллектива обучающихся.

- Изучение Дневника классного руководителя и основ его ведения.

- Изучение основных элементов Системы воспитания обучающихся СОШ и основ их практического применения) (Пожалуйста, изучите на сайте: <https://vospitanie-novocherkassk.ru/> – Верхнее меню→Воспитание в СОШ) [1].

- Изучение Идеального портрета выпускника СОШ (Пожалуйста, изучите на сайте: <https://vospitanie-novocherkassk.ru/> – Левое меню→Идеальный выпускник (современник)) [1].

- Основы взаимодействия с родителями обучающихся по организации воспитания их детей.

2) Практическая реализация воспитания обучающихся в процессе классного руководства:

а) Практика проведения классных собраний с родителями обучающихся.

б) Практика проведения классных часов с обучающимися.

в) Практика оказания социально-педагогической помощи обучающимся, проявившими девиантное поведение.

Практическая реализация (теоретическая часть):

1) Изучение основ процесса воспитания, научно-педагогического определения воспитания – его структуры и основных элементов (Пожалуйста, изучите на сайте: <https://vospitanie-novocherkassk.ru/> – Верхнее меню → Теория воспитания) [1].

2) Организация оборудования Домашнего досугового центра (Пожалуйста, изучите на сайте: <https://vospitanie-novocherkassk.ru/> – Левое меню → Досуговый центр (домашний, ОУ, города, региона...) [1] – фундамент воспитания).

3) Организация самовоспитания (Семейного взаимовоспитания) (Пожалуйста, изучите на сайте: <https://vospitanie-novocherkassk.ru/> – Верхнее меню → Семейное взаимовоспитание) [1].

4) Организация ведения Дневника самовоспитания (Пожалуйста, изучите на сайте: <https://vospitanie-novocherkassk.ru/> – Левое меню → Дневник Самовоспитания) [1].

5) Основы организации дружеского сплочения коллектива обучающихся.

На первом классном часе – учитель сообщает обучающимся основную мысль:

«Вы друг для друга самые близкие друзья и помощники в трудных жизненных ситуациях (на всю жизнь)!»

Предлагает однообразную, привлекательную форму одежды.

Проводит на Опросных листках (1/8 ф. А-4) – Опрос обучающихся о их:

а) любимых занятий в свободное время (хобби) с учетом возможности сообщения о них одноклассникам;

б) трудностях семейных, личных, трудностях состояния здоровья (для внесения информации в Дневник воспитания обучающихся) – для этого просит внести записи на Опросных листках дома, а на следующем классном часе их собирает без оглашения обучающимся.

в) любимой песне, которая может стать любимой песней класса (сам (а) подводит итоги этого опроса и предлагает на следующем Классном часе песню в качестве любимой (раздает распечатанные слова)).

г) желании войти в редакцию Информационного еженедельника класса:

- ответственным за поздравления с годовыми праздниками и днями рождения;

- ответственным за Крылатые мысли еженедельника;

- ответственным за поздравления учителей с Днем рождения и др. отв.

д) желании назвать Информационный еженедельник (подводит итоги опроса и на следующем Классном часе утверждает название).

Внимание: Вариант Информационного еженедельника: пожалуйста, изучите на сайте: <https://vospitanie-novocherkassk.ru/> – Левое меню → Информационный еженедельник группы (класса) [1].

б) Дневник классного руководителя и его ведение.

Содержание (Вариант):

- Анкетные данные обучающихся (и знаки Зодиака).
- Краткие сведения о родителях (день рождения, профессия, работа, контакты) и родственниках проживающих совместно.
- Краткая характеристика способностей обучающихся (темперамент, активность на уроках, культура взаимоотношений с коллегами и учителями, особые способности и др.).
- Успеваемость обучающихся (оценки за четверть).
- Программы воспитательных дел на каникулы.

Внимание: Вариант Программы - пожалуйста, изучите на сайте: <https://vosпитание-novocherkassk.ru/> – Левое меню → Программы на каникулы[1].

- Индивидуальные беседы (один раз за четверть) (о учебных достижениях, о трудностях (успехах) обучения, о взаимоотношениях в коллективе обучающихся и с педагогами, об обстановке в семье, предложениях по улучшению взаимоотношений и процесса обучения).

- Текущие краткие характеристики (один раз за четверть) (успеваемость, поведение и др.)

- Непрерывающаяся таблица: Что должен и не должен человек в жизни делать? (заполняемая на Классных часах, создаваемая с помощью Информационного еженедельника и воспитательного элемента воспитательной функции обучения – урока). См. на сайте: <https://vosпитание-novocherkassk.ru/> – Левое меню → Вариант Непрерывающейся Таблицы, - Что должен и не должен человек в жизни делать[1].

Выводы: Фундаментальная, научно-педагогическая подготовка современного классного руководителя к организации и проведению воспитательной работы с обучающимися класса поможет: организации самовоспитания (семейного взаимовоспитания) обучающихся в Домашнем досуговом центре, реализации портрета Идеального выпускника СОШ, дружеской гармонизации коллектива класса и родительского коллектива обучающихся, повысить уровень обучения в коллективе класса, выполнить указание Президента РФ, В.В.Путина, об «Особой подготовке классных руководителей», а также с чувством собственного достоинства получить материальное поощрение от Правительства РФ и Администрации региона!

Список литературы

1. Педагогика воспитания детей, юношества, семьи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://vosпитание-novocherkassk.ru/> (дата обращения: 10.04.2020).

2. Ежегодное Послание Федеральному Собранию РФ, Президента РФ, В.В.Путина, 15.01.2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/62582> (дата обращения: 10.04.2020).

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ В РАМКАХ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

О.С. Ачкинадзе, Я.В. Иваньков*

Павлодарский государственный педагогический университет

г. Павлодар, Казахстан

В статье предложены пути разработки и применения развивающих мультимедийных интерактивных презентаций в курсе химии девятого класса на основе системного подхода и применительно к обновленной программе среднего образования Республики Казахстан.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, интерактивные презентации, развивающее обучение, методическая система, химия.

The article suggests ways to develop and apply developing multimedia interactive presentations in the ninth-grade chemistry course based on a systematic approach and applied to the updated program of secondary education in the Republic of Kazakhstan.

Key words: information and communication technologies, interactive presentations, developmental training, methodological system, chemistry.

В связи со стремительным развитием компьютерных технологий, возможным потенциалом их применения в процессе обучения, все больше внимания уделяется информатизации образования.

В государственных программах Республики Казахстан говорится о необходимости построения информационного общества, в том числе и за счет внедрения информационно коммуникационных технологий (ИКТ) в образование [1]. Инновационные образовательные технологий в тесном сочетании с ИКТ играют важную роль в развивающем обучении на современном этапе.

Новые ресурсы обучения – мультимедийные средства, к которым так тяготеют дети, могут сыграть огромную роль в активизации познавательной деятельности юного поколения, значительно влияя на логическую цепочку «интерес» – «мотивация» – «учебная деятельность», в том числе при изучении химии.

Проблема в том, что большинство изданных мультимедийных пособий по химии слишком дорогостоящие, к тому же не соответствуют актуальной учебной казахстанской программе.

Их применение затруднено также в связи с временными рамками урока, невозможностью корректирования содержания пособия с целями обучения, выборочного использования материалов. Тем самым изданные разработки не

* © Ачкинадзе О.С., Иваньков Я.В., 2020

подходят большинству педагогов. Однако, как показало анкетирование учителей и учащихся Павлодарской области, потребность именно в интерактивных презентациях достаточно высока.

Поэтому проблема вооружения педагога современными средствами обучения требует своего разрешения.

Целью нашего исследования явилось побуждение познавательного интереса учащихся к химии, развитие приемов самообразования, самоконтроля посредством мультимедийных технологий, в частности интерактивных презентаций при обучении (на примере курса 9-го класса).

Мы исходили из предположения, что если в процессе обучения химии применять интерактивные презентации, то возрастет интерес и мотивация к изучению химии, а также уровень усвоения знаний.

В своем исследовании мы опирались на труды известных ученых-психологов, которые заложили основы развивающего обучения: это учения Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, В.В. Давыдова, Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, Н.Х. Весселя, К.Н. Вентцеля, П.П. Блонского, П.Ф. Каптерева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, Б.С. Блума и других.

Главными при разработке нашей методики явились: теория деятельности В.В. Давыдова [2], теория развивающего обучения Л.В. Занкова [3], теория уровневой дифференциации.

Использовались дидактические принципы составления мультимедийных пособий, представленные в трудах С.Г. Григорьева, В.В. Гриншкунова, А.А. Белохвостова, Н.Т. Сухановой, С.А. Балуновой и других.

Концептуальная модель методической системы нашего исследования построена вокруг проблемы развития интереса и мотивации школьников к изучению химии с применением интерактивных презентаций в урочно-внеурочной форме, в рамках развивающего обучения.

Целесообразно описать основные компоненты методической системы.

Теоретический компонент включает:

- концепции (теория развивающего обучения; теория деятельности; теория уровневой дифференциации);
- теории (формирования познавательного интереса; усвоения знаний);
- подходы (личностно-ориентированный; проблемно-развивающий; информационно-коммуникационный);
- принципы (познавательной активности, самостоятельности; проблемности; доступности).

Целевой компонент определяет цели использования интерактивной презентации: овладение материалом занятия, усвоение знаний; формирование способностей критического мышления; обеспечение доступности к знаниям в урочно-внеурочной форме обучения; развитие интереса к предмету «химия».

Содержательный компонент включает:

- принципы отбора и построения содержания (научность, наглядность, доступность, развивающая направленность, учет индивидуальных

способностей и возрастных особенностей; проблемность, дифференциация, наглядность оформления).

Организационно-процессуальный компонент отражает:

- формы и методы организации обучения (мини-лекции; виртуальные лабораторные опыты и демонстрации; викторины; игры; интерактивные задания; виртуальные мини-исследования);

- принципы управления деятельностью учащихся (соответствия целям обучения; взаимосвязи внеурочных занятий с программой по химии; интереса учащихся к конкретным темам; доступности; сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной работы).

Оценочно-результативный компонент определяет показатели эффективности обучения (усвоение знаний; повышение мотивации и интереса к изучению химии) и методы контроля (самостоятельная работа; тесты; анализ анкетирования по исследованию интереса и мотивации к учению).

Такой системный подход позволил нам научно подойти к разработке и внедрению интерактивных презентаций по химии в учебный процесс.

Приступая к разработке интерактивных презентаций, нами были учтены дидактические принципы к отбору содержания и построения электронных пособий, определены требования, которым они должны соответствовать.

Отбор программного обеспечения происходил, опираясь на следующие критерии: доступность (легкость освоения и низкая стоимость используемой платформы); функциональность (сочетание достаточно широкого спектра методов обучения); актуальность (современность программы и ее поддержка со стороны разработчиков); совместимость (программа должна поддерживаться на максимально большом перечне устройств); модульность (возможность вычленения из содержания пособия отдельных блоков). Важным аспектом является затрачиваемое на разработку время; разработка отдельных компонентов в программной среде не должна быть слишком долгой и трудоемкой.

Мы старались найти баланс между простотой в работе и функциональными возможностями программы. Отбирали такую программу, которая была бы доступна любому школьному учителю и могла бы обеспечить средствами для реализации перечисленных выше требований.

В качестве платформы для реализации наших замыслов была выбрана самая доступная программа, обладающая достаточными функциональными возможностями – «Microsoft office Power point», к тому же во всех школах ежегодно приобретает данное программное обеспечение [4].

При работе с нашими интерактивными презентациями есть возможность отделения необходимого, более малого фрагмента разработки, обеспечивая гибкость в их применении; отделения конкретных необходимых слайдов без повреждения содержимого.

Целесообразно рассмотреть структуру отдельной интерактивной презентации и процесс её разработки.

Необходимо отметить, что комплекс интерактивных презентаций составил наше мультимедийное пособие.

Каждая интерактивная презентация соответствует отдельной теме обновленной учебной программы курса химии девятого класса Республики Казахстан [5] и включает в себя: виртуальную лабораторию; тестирование; задания с элементами игры; мини-исследования (рисунок 1 отражает структуру интерактивной презентации).

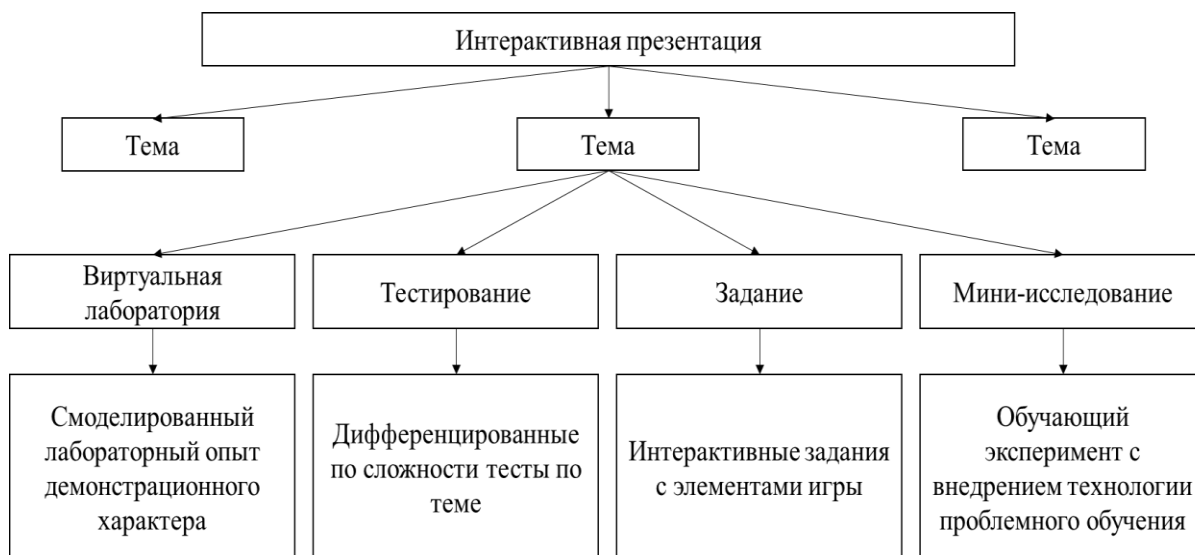


Рис. 1 – Структура интерактивной презентации

Максимальное использование иллюстративного потенциала интерактивных презентаций обеспечивала заинтересованность школьников в изучении химии.

Слайд интерактивной презентации состоит из двух компонентов: отображаемый при показе блок с объектами (лист презентации) и скрытый от глаз блок триггеров (область анимации). Все взаимодействия, происходящие в интерактивной презентации, обусловлены поочередным взаимодействием объектов и триггеров (эффект анимации).

Для достижения данного эффекта мы производили раскадровку, определяли структуру объектов и разделяли их по слоям (рисунок 2).

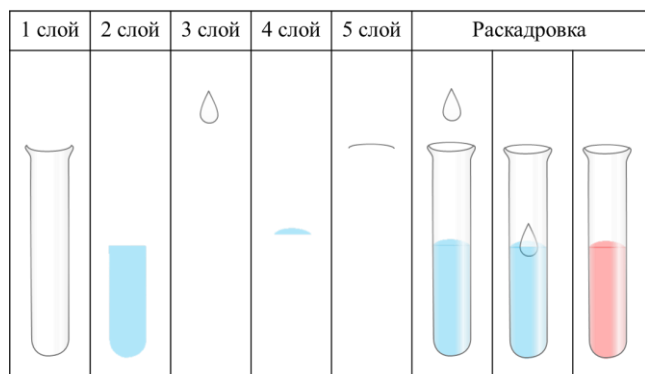


Рис. 2 - План анимации «изменение окраски раствора в пробирке»

Первый слой анимации располагается выше всех остальных, далее по порядку. Наблюдаемые изменения обусловлены использованием анимационных эффектов: входа, выхода, перемещения. Аналогичным образом построены все интерактивные задания в наших презентациях.

В апробации методики обучения химии с применением интерактивных презентаций участвовали обучаемые 9-ых классов одной из школ города Павлодара.

Обучающий педагогический эксперимент показал на выходном контроле прирост внутренней мотивации учащихся к изучению химии на 25%. Прирост уровня интереса к предмету химия возрос на 55,5% от исходного значения. Прирост качества знаний составил 5,6%

Результаты по теме исследования позволили сделать ряд выводов:

- Определена роль интерактивных презентаций как достаточно эффективного средства обучения химии в урочной и внеурочной формах.

- В рамках методической системы разработан и апробирован комплекс интерактивных презентаций по курсу химии 9 класса, которые способствовали: активной учебной деятельности учеников на уроке посредством игры; расширению возможности изучения и самостоятельного закрепления учебного материала в урочно-внеурочной форме обучения.

- Разработаны методические рекомендации, облегчающие составление интерактивных презентаций и обеспечивающие простоту их применения в учебном процессе.

- Экспериментально доказано, что научно обоснованное составление и использование интерактивных презентаций в курсе химии 9 класса положительно влияет на развитие познавательного интереса и мотивации к предмету «Химия», повышает качество знаний учащихся.

Список литературы

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. – Нур-Султан.: Акорда, 2010. – 62 с.
2. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности / В.В. Давыдов. – Томск: Пеленг, 1992. – 59 с.

3. Занков Л.В. Развитие учащихся в процессе обучения (I-II классы) / Л.В. Занков. – Москва.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1963. – 292 с.
4. Белохвостов А.А. Теория и практика методической подготовки будущего учителя химии к работе в условиях информатизации образования / А.А. Белохвостов. – Витебск.: издательство Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, 2014. – 128 с.
5. Государственный общеобязательный стандарт общего среднего образования. Приложение 4 к приказу Министерства образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года, №604.

УДК 624.953:043

ИТОГИ ИСПЫТАНИЯ ЦИЛИНДРИЧЕСКОГО РЕЗЕРВУАРА ОБЪЕМОМ 3000 М³ С ДЕФЕКТОМ МОНТАЖНОГО СТЫКА СТЕНКИ

Н.Ж. Жанабай, А.Б. Утелбаева, Ш.Т. Ешимбетов*
*Южно-Казахстанский университет им. М. Ауэзова
Товарищество с ограниченной ответственностью «Тол-Курылыс»
г. Шымкент, Республика Казахстан*

Приведены результаты натурных экспериментальных исследований, которые позволили реально оценить влияние местных отклонений от проектной формы на напряженное состояние стенки резервуара и назначить нормативные допуски на стрелу прогиба монтажного стыка.

Ключевые слова: цилиндрический резервуар, монтаж, деформация, апробация, инженер

The results of full-scale experimental studies are Presented, which allowed us to realistically assess the effect of local deviations from the design form on the stress state of the tank wall and assign standard tolerances for the deflection boom of the mounting joint.

Key words: cylindrical tank, installation, deformation, testing, engineer

Вопросы, связанные с изучением особенностей деформирования и с определением несущей способности вертикальных цилиндрических резервуаров, имеющих нерегулярные несовершенства формы в зоне монтажных стыков развиты недостаточно в теоретическом, и особенно в экспериментальном плане [1-4].

В настоящей работе приведены некоторые результаты экспериментальных исследований деформирования и несущей способности вертикальных цилиндрических резервуаров для нефти и нефтепродуктов с

* © Жанабай Н.Ж., Утелбаева А.Б., Ешимбетов Ш.Т., 2020

несовершенством формы в зоне вертикального монтажного стыка в виде западания стыка во внутрь резервуара.

Задачами проведенных натурных испытаний вертикального цилиндрического резервуара являлись определение напряженно-деформированного состояния зоны монтажного стыка стенки, оценка влияния начальных несовершенств стыка на напряженные состояния, проверка и апробация предлагаемых инженерных методики расчета, теоретических выкладок и допущении.

Испытания были проведены в марте-апреле 2008 г. На нефтебазе ТОО «RTSOil» в с. Аксу Южно-Казахстанской области. В качестве объекта исследования был выбран резервуар для светлых нефтепродуктов объемом 3000 м³, изготовленного методом рулонирования. Диаметр резервуара 18,98м, толщина стенки I пояса – 10мм, II-III поясов – 8мм, IV-VIII поясов – 6мм. Стенка резервуара изготовлена из стали марки 09Г2С, с расчетным сопротивлением $R_y = 295$ МПа, пределом временного сопротивления - $R_u = 510 - 630$ МПа.

Стенка резервуара собрана из двух рулонов. Монтажные стыки выполнены «в разбежку» по поясам, с изготовлением концевых участков в виде «гребенки». Сварка монтажного стыка произведена встык электродами типа Э42А.

На первом этапе исследовании были произведены натурные замеры величин угловатостей монтажного стыка с использованием специально изготовленных шаблонов в соответствии с рекомендациями работы [5]. Результаты замеров представлены в таблице 1.

Согласно журнала замеров угловатостей монтажного стыка резервуара, в соответствии с таблицей 1, были выбраны три сечения со стрелой выгиба 29, 36 и 20 мм.

Таблица 1. Относительные прогибы монтажного стыка резервуара V=3000 м³

| № резервуара | Объем резервуара, м ³ | Уровень замера от днища резервуара, см | Значения стрелы западания монтажного шва, мм | Способ сборки и сварки монтажного шва | Примечания |
|--------------|----------------------------------|--|--|---------------------------------------|--|
| 7 | 3000 | 30 60 90 120 150 | 20 29 36 30 29 | Способ соединения вразбежку | Замеры проведены во время испытания резервуара |

| | | | | | |
|---|------|-----|----|--|---|
| 8 | 3000 | 30 | 14 | | Замеры проведены до проведения испытания. |
| | | 60 | 15 | | |
| | | 90 | 14 | | |
| | | 120 | 12 | | |
| | | 150 | 5 | | |

Измерение относительных деформации были произведены тензометрическими средствами измерения. Фрагмент резервуара с наклеенными тензодатчиками в зоне монтажного стыка и схема размещения тензодатчиков представлены на рисунках 1 и 2.

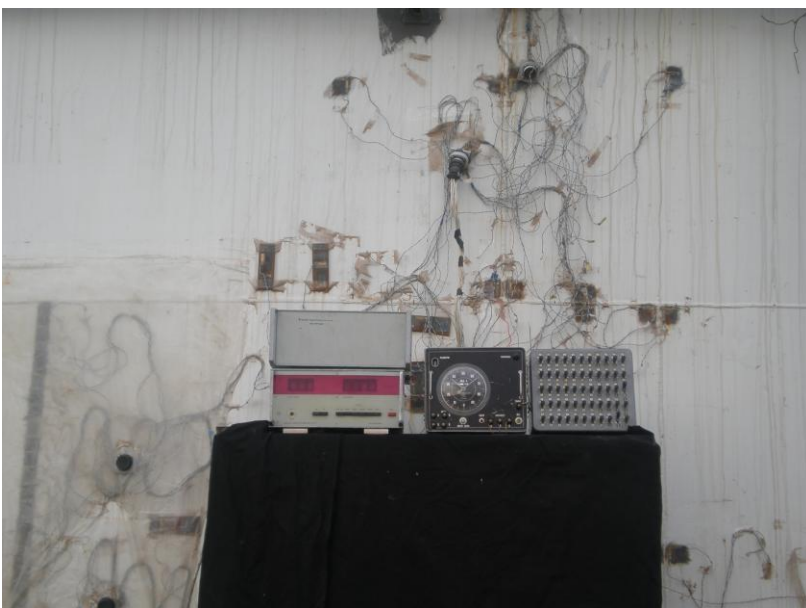


Рис.1. Фрагмент стенки резервуара с установленными тензодатчиками и регистрирующей аппаратурой.

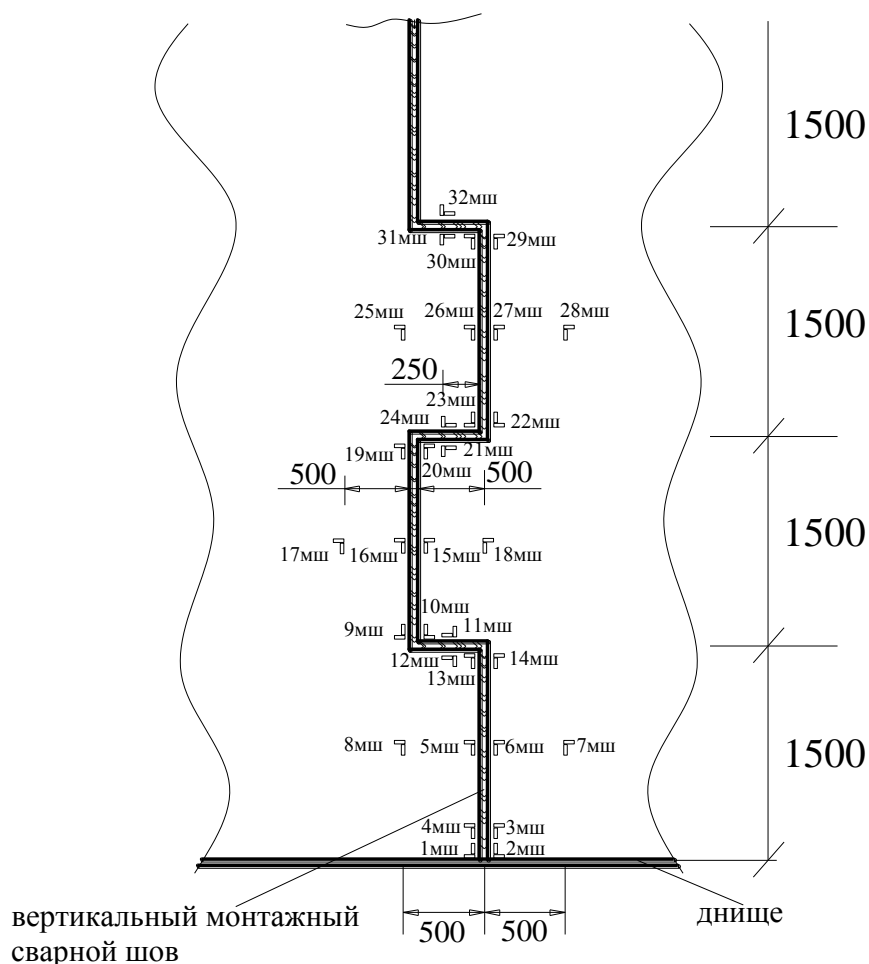


Рис.2. Схема размещения тензодатчиков в зоне монтажного стыка.

В качестве первичных преобразователей относительных деформации использованы тензодатчики на фольговой основе типа 2ФКПА базой 10мм. Ширина базовой зоны принята 1000мм (по 500мм с каждой стороны стыка). Тензодатчики были наклеены таким образом, чтобы давалось возможность измерить кольцевые, меридиональные относительные деформации характерных точках стенки.

Для монтажа тензодатчиков, по рекомендациям [6], использован циакриновый клей заводского изготовления.

Регистрирующей аппаратурой служил тензометрический комплекс ЦТМ-5 и автоматический измеритель деформации АИД-4М в комплексе с переключателем АП-1.

Для соблюдения постоянной температуры окружающей среды в зоне проведения испытания и исключения попадания прямых солнечных лучей был установлен специальный шатер. При проведении натурных испытаний строго соблюдались требования и рекомендации работ [6].

По результатам проведенного натурального эксперимента, были определены относительные кольцевые и меридиональные деформации в характерных точках зоны монтажного стыка, по которым построены эпюры напряжений.

На рисунке 3 представлены эпюры кольцевых напряжений в зоне монтажного стыка стенки резервуара со стрелой выгиба шва 20, 29, 36 мм.

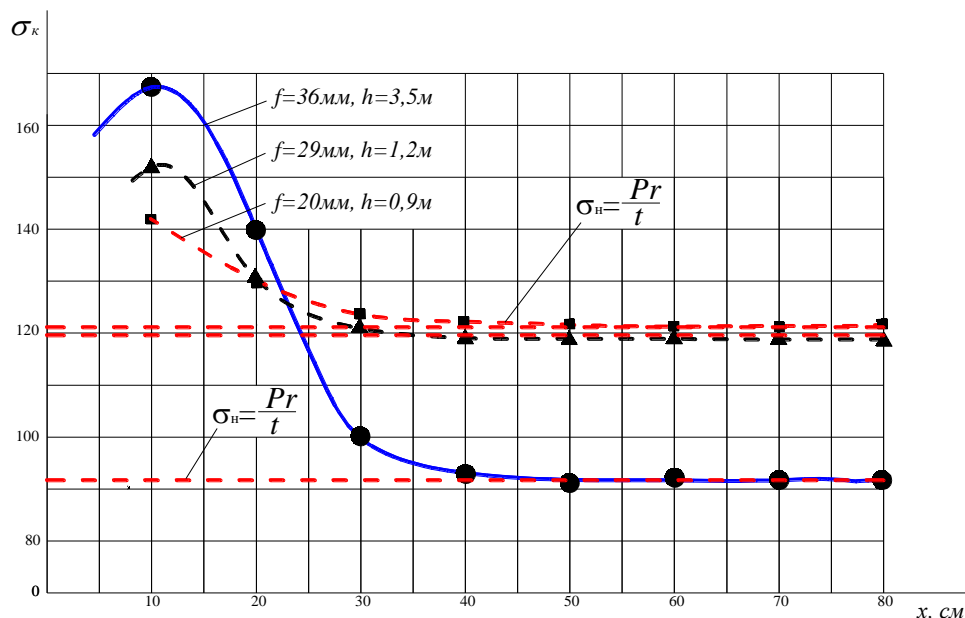


Рис. 3. Эпюры кольцевых напряжений в зоне монтажного стыка стенки резервуара

Анализируя полученные результаты, можно прийти к следующим выводам:

- максимальные кольцевые напряжения при стреле западания монтажного стыка $f = 36\text{мм}$ составила 168 МПа, при $f = 29\text{мм}$ - 153 МПа, при $f = 20\text{мм}$ - 141 МПа, т.е. не превышают нормативных значений предела текучести материала стенки толщиной 10 мм (сталь 09Г2С).

- экспериментально доказано, что форма начального дефекта монтажного стыка значительно влияет на напряженно-деформированное состояние стенки резервуара.

- коэффициенты концентрации напряжений в зоне стыка в зависимости от стрелы выгиба достигают значений 1,2 – 1,8.

Результаты проведенных экспериментальных исследований влияния несовершенств формы монтажного стыка вертикального цилиндрического резервуара позволили реально оценить влияние местных отклонений от проектной формы на напряженное состояние стенки резервуара и назначить нормативные допуски на стрелу прогиба монтажного стыка.

Список литературы

1. Барвинко Ю.П. Повышение работоспособности вертикальных монтажных сварных соединений стенки цилиндрических резервуаров, построенных из

- рулонированных заготовок / Ю.П. Барвинко, В.М. Голинько // Автоматическая сварка. – 2001. – №7. – С. 27-32
2. Никиреев В.М. К расчету цилиндрических резервуаров, имеющих угловые несовершенства / В.М. Никиреев // Строительная механика и расчет сооружений. – 1989.– №1.– С. 12-16.
3. Соболев Ю.В. Определение напряженно-деформированного состояния стенки с геометрическими дефектами в области монтажного стыка численными методами / Ю.В. Соболев, А.А. Василькин, А.Д. Колосков // Промышленное и гражданское строительство. – 2005.– №12. – С. 44-45
4. Копысицкая Л.Н. Инженерный метод расчета напряженно-деформированного состояния сварных цилиндрических резервуаров с уводом кромок / Л.Н. Копысицкая, В.В. Лихман, В.М. Муратов // Химическое и нефтяное машиностроение. – 1989. – №10. – С. 15-18.
5. Поповский Б.В. О допусках на угловые деформации вертикальных стыков стенок нефтерезервуаров / Б.В. Поповский, Г.А. Ритчик // Монтажные и спец. работы в строительстве. – 1991. – №5. – С. 11-13
6. Ренский А.Б., Баранов Д.С. Тензометрирование строительных конструкций и материалов / А.Б. Ренский, Д.С. Баранов. – Москва: Стройиздат. – 1977. –239с.

УДК 371

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

С.А. Химич *

МАДОУ «Детский сад №43 «Журавушка»

г. Леосибирск, Россия

О.Б. Лобанова *

ЛПИ – филиал СФУ,

г. Лесосибирск, Россия

В статье показано, что детям дошкольного возраста жизненно необходимо научиться самим ориентироваться во времени: определять, измерять время, правильно обозначая в речи, чувствовать его длительность, чтобы регулировать и планировать деятельность во времени, менять темп и ритм своих действий в зависимости от наличия времени. Умение регулировать и планировать деятельность во времени создает основу для развития таких качеств личности, как организованность, собранность, целенаправленность, точность, необходимых ребенку при обучении в школе и в повседневной жизни.

Ключевые слова: старший дошкольник, программы ДОУ, представления о времени, математические представления дошкольников.

The article shows that it is vitally important for preschool children to learn how to orientate themselves in time: to determine, measure time, correctly designating it in speech, to feel its

* © Химич С.А., 2020

* © Лобанова О.Б., 2020

duration in order to regulate and plan activities in time, to change the pace and rhythm of their actions depending on the availability of time. The ability to regulate and plan activities in time creates the basis for the development of personality traits such as organization, composure, purposefulness, and accuracy, which are necessary for a child in school and in everyday life.

Key words: senior preschooler, preschool programs, ideas about time, mathematical representations of preschoolers.

Одной из задач познавательного развития дошкольника в соответствии с ФГОС ДО является формирование элементарных математических представлений у детей в процессе обучения в дошкольной образовательной организации [8]. В жизни детям, даже дошкольного возраста, надо уметь не теряться во времени: изменять ритм и темп своих действий, ориентируясь на промежуток времени, планировать свою деятельность непосредственно по его продолжительности. Это будет способствовать в будущем аккуратности, организованности, сосредоточенности, что, несомненно, будет способствовать успешному обучению и организации труда ребенка.

Вообще, знания о времени в дошкольном возрасте однородны, статичны, не полны и не объединены между собой. Это можно объяснить тем, что дети получают знания о порядке дней в неделе, месяцах, частей суток, на эпизодических занятиях (преимущественно словесными приемами) (преимущественно словесные приемы), это лишает их возможности получать знания о свойствах времени – его необратимости и текучести, темпе, периодичности и ритме. Информация, полученная детьми, не может показать временных связей и остается на поверхности их сознания. Ребенок воспринимает время опосредованно, с помощью уточнения временных отношений и единиц, явлений жизни которые постоянно повторяются и особенностях деятельности. Поэтому процесс знакомства дошкольников с единицами времени нужно организовывать по системе и в строгом порядке [2].

Следует отметить, что дошкольники характеристику свойства времени как объекта существующей реальности воспринимают с трудом. По мнению В.Ф. Петровой математические представления – это элементарные знания о форме, размере, количестве, пространстве, времени, их отношениях и свойствах, которые значительны для развития у ребенка житейских и научных понятий [6].

По мнению А.В. Белошистой, З.А. Михайловой, Е.И. Щербаковой математические представления – это образы памяти и воображения, полученные эмпирически и связанные с понятиями множества, множества, времени, пространства, геометрических фигур и форм [1].

Анализ психолого-педагогической литературы, методической литературы и опыта педагогов-практиков показывает, что у детей возникают особые трудности с ориентацией во времени.

Р.Л. Непомнящая подчеркивает, что наиболее сложное время – это философская категория, форма существования материи; сегмент, период любой продолжительности, в котором что-то происходит, последовательная смена

часов, дней, лет [5]. Представления о времени являются наиболее сложными для понимания детьми-дошкольниками, что, по мнению Т.Д. Рихтерман связано, с его специфическими свойствами: отсутствием наглядных форм, необратимостью, текучестью, относительностью обозначений времени в словесных формах [7].

Время можно не только прожить. Его словесные обозначения относительны, условны, не устойчивы и носят временный характер.

Вступая в определенные социально-психологические отношения со временем, дошкольник осваивает деятельность детей. Проникновение в смысл окружающей действительности является основой для формирования целостной картины мира. Полученные элементарные представления обеспечивают детям подготовку к успешному усвоению математики в школе и ее всестороннему развитию. Изучением формирования и развития временных представлений занимаются дошкольники: С. Л. Рубинштейн, А.П. Леушина, Е.И. Щербакова, Т.Д. Рихтерман, Ф. Фребель, Р.Л. Непомнящая, О.А. Фунтикова, Е.Н. Лебеденко, А.А. Люблинская, И.А. Кононенко и другие.

Отличительными чертами восприятия детьми времени как объективной реальности являются опосредованность, отсутствие точного речевого обозначения временных категорий, смешение пространственно-временных характеристик. Не останавливаясь время движется, его течение непрерывно совершается в одном направлении – от прошлого к будущему. И нет возможности его вернуть, затормозить и «изобразить», оно необратимо. Поэтому дети даже в старшем дошкольном возрасте могут сомневаться в его существовании [3].

При разнообразных видах деятельности «чувствовать время» можно всеми возможными способами, например, как чувство ритма, или как чувство скорости и как чувство темпа. Впервые дошкольник должен получить свои представления о времени в процессе деятельности: на занятиях с дидактическим материалом, в играх.

По мнению Е.Н. Лебеденко, время, как характеристика объективной реальности, очень специфично. Оно не имеет наглядной основы, оно нематериально всегда в движении. Важными особенностями времени являются его непрерывность, текучесть и необратимость. Время обладает длительностью и периодичностью [4].

Люди могут абстрагировать временные характеристики от конкретного предметного содержания так же, как отвлекать от вещественных характеристик некоторого объекта (материал, масса, цвет) при изучении формы предмета.

Вообще в восприятии времени отражается последовательность событий, действий, явлений, так как во времени события следуют одно за другим.

Каждый человек ориентируется во времени через реализацию двух различных, взаимодополняющих друг друга форм рефлексии. Одна из них проявляется в непосредственном ощущении длительности, на основе которого и строятся условные рефлексии. Другая форма-восприятие времени, более

сложное и совершенное. Эта форма отражения, выработанная на общей органической основе, сочетается с обобщающей функцией второй сигнальной системы [9].

То как мы воспринимаем время обнаруживается в способности человека чувствовать его, оценивать, ориентируясь во времени без других вспомогательных средств. Эта способность называется «чувством времени».

Развитие «чувства времени» может находиться на разных ступенях. В раннем возрасте у детей оно развивается на основании чувственного опыта при этом не опираясь на другие знания об эталонах времени. Например, ребенок будет плакать, когда придет время кормить. Именно поэтому она еще не обладает обобщенным «чувством времени», она связана исключительно с той деятельностью, в которой она сформировалась, т. е. имеет довольно узкую сферу применения. Постепенно осваивая меры времени, и их применение дает возможность использовать «чувство времени» в различных условиях, уже более широко.

У дошкольников «чувство времени» развивается с помощью специально организованных упражнений, чтобы научиться оценивать время. В этих случаях оно начинает становиться регулятором деятельности.

Таким образом, с одной стороны, постепенно развивающееся восприятие времени имеет своей опорой чувственную основу, с другой – происходит освоение общепринятых эталонов времени. Чувственному восприятию временных отрезков способствуют все процессы органической жизни человека, которые обладают строгой периодичностью (биение сердца, ритм дыхания и др.). Таким же образом весь ежедневный ритм жизни человека определяет выработку его условных рефлексов на время.

Психологи и педагоги наблюдают, что у детей дошкольников поздно начинают развиваться представления о времени, из этого следуют трудности в восприятии единиц времени. Это обусловлено характеристиками времени: его текучесть (каждый интервал времени невозможно воспринимать одновременно в начале и в конце), его нереальность при возвращении прошедшего, поменять местами будущего и настоящего, его необратимость.

Детям трудно понять значение слов, обозначающих временные отношения из-за их относительной природы: «сейчас», «сегодня-завтра-вчера». При тождестве значений этих временных обозначений конкретный момент реальности, на который они указывают, движется непрерывно. Такое обстоятельство определяет трудности, с которыми дети не справляются сразу.

Как правило, в речи дети с полутора лет начинают определённо отражать категории времени: сейчас, теперь, сначала. Однако им сложно владеть грамматическими формами будущего и прошедшего времени, поэтому смешивают такие наречия, как потом, теперь, сейчас.

Поэтапно у дошкольников формируется четкое представление о конкретных событиях, таких как прошлые, настоящие и будущие события. Многие педагоги отмечают эти специфические характерные временные

представления у дошкольников. Они часто говорят о часах, днях, месяцах, как будто это предметы, иногда оживляют время: «А куда делось вчера?».

Накапливая опыт ориентации во времени, дошкольники начинают находить более значимые признаки, которые являются временными индикаторами, основанными на накопленном опыте ориентации во времени: «сейчас утро, солнце встает, светло, а ночь - когда темно и все люди спят». Младшие дошкольники локализируют во времени события, которые им знакомы, имеют эмоциональную привлекательность и отличительные качественные признаки: «Елка – это когда зима. Летом поедем в отпуск (на дачу)»

Рассматривая практическое отражение категорий времени в речи детей в дошкольном возрасте, мы видим, что первоначальными и более доступными выражениями в речи, определяющими категории времени являются нерасчленённые временные отношения, например это слова «раньше», «позже», «сначала», «потом». Далее дети в своей речи начинают употреблять слова «скоро» и «давно».

Дети 6-7 лет начинают активно использовать временные наречия. Однако они ошибочно отражают произношение на языке, а также распознают определенные категории времени. Наречия, используемые для обозначения локализации и скорости событий с течением времени, старшие дошкольники воспринимают относительно быстрее. А наречия обозначающие последовательность и длительность усваивается детьми немного хуже. Поэтому при проведении обучающих занятий, которые раскрывают значение трудных для детей временных наречий, педагоги уточняют их значение. Процесс речевого отражения понятий о временных интервалах, у детей 5 - 7 лет, развивается с помощью стадии непрерывного развития, он особенно интенсивно протекает, если им управлять. Но при этом нужно учитывать, что чуткая дифференцировка временных понятий в у дошкольников в иных случаях подчинена общему речевому и умственному развитию ребенка, в связи с этим формируется медленно.

Есть особенности в представлении детей старшего дошкольного возраста о временных единицах, это связано с пониманием детьми временных свойств и усвоением временных понятий (в сумерки, в полдень, на закате, в полночь, года, месяца, недели, сутки). Очень важно суметь определить время суток с помощью природных явлений, представлять ритмичность этих явлений и их причинно-временные связи, иметь знания о длительности секунды, минуты, часа. Педагогами проводится работа по формированию умений оценивать временные интервалы, определять время на часах.

Для эффективности формирования математических представлений большое значение имеет продуманная организация предметно-развивающей среды в помещениях ДОО и группы. В неё нужно внести математическое содержание, которое будет развивать у дошкольников такие личностные качества, как: самоорганизация, самооценка, самоконтроль, самостоятельность, самовыражение, и самопознание. Для достижения этой цели в помещении

группы выделяют математическую зону. Важнейшим потенциалом в развитии являются модели на становление контрольно-проверочных действий («Найди ошибки художника», «Так бывает?») Для формирования представлений старших дошкольников о времени необходимы карточки и иллюстрации с изображением времён года, календари, модели механических часов, песочные часы.

Эффективность ведения воспитательного процесса в дошкольной образовательной организации во многом зависит от выбора образовательных программ. Программы дошкольных учреждений делятся, на комплексные программы дошкольного образования (общеразвивающие), представляющие всестороннее развитие дошкольников, и парциальные (локальные, специализированные), которые представляют набор педагогических методов и инструментов, и применяются для воспитания детей в рамках определенного направления. Так же парциальные программы в ДОУ по ФГОС можно использовать для получения целостности процесса воспитания и его корректировки, а так же достижения намеченных образовательных результатов в рамках исполнения требований нового стандарта.

Анализ программ ДОУ в контексте формирования временных представлений показывает, что этот раздел - одна из сторон математического развития детей: у дошкольников формируются представления, связанные с частями дня, днями недели, сезонами, календарем, часами, со смыслом времени. Каждая программа прослеживает четкую систему ознакомления детей с представлениями о времени, а порядок изучения этого материала связан с возрастными особенностями восприятия времени для детей дошкольного возраста. Содержание программ соответствует целевым ориентирам раздела «Познавательное развитие» ФГОС ДО.

Список литературы

1. Белошистая А.В. Что такое математическое развитие дошкольников / А.В. Белошистая // Детский сад: теория и практика. – 2012. – № 1. – С. 6-17.
2. Ефименко Н.Л. Моделирование как одно из средств развития временных представлений у детей старшего дошкольного возраста / Н.Л. Ефименко, Е.В. Шаталова // Молодой ученый. – 2016. – №29. – С. 568-570.
3. Ковалец И.В. Формирование у дошкольников представлений о времени. Части суток / И.В. Ковалец. – Москва: Владос, 2015. – 867 с.
4. Лебеденко Е.Н. Формирование представлений о времени: методическое пособие для педагогов ДОУ / Е.Н. Лебеденко. – Санкт-Петербург: Питер, 2013. – 80 с.
5. Непомнящая Р.Л. Развитие представлений о времени у детей дошкольного возраста / Р.Л. Непомнящая. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2005. – 64 с.
6. Петрова В.Ф. Методика математического образования детей дошкольного возраста / В.Ф. Петрова. – Казань: КФУ, 2013. – 203 с.
7. Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста / Т.Д. Рихтерман. – Москва: Просвещение, 1991. – 48 с.

8. ФГОС ДО. – [Электронный ресурс]. Режим доступа <https://fgos.ru/> (дата обращения 26.08.2020)

9. Чуднова Р.П. Обучение детей ориентировке во времени / Р.П. Чуднова // Дошкольное воспитание. – 2019. – № 1. – С. 24-29.

УДК 004.056.53, 608.2

ВОПРОСЫ ИДЕНТИФИКАЦИИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

А.С. Селиванов, Д.Ю. Черников*

*Институт инженерной физики и радиоэлектроники
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»,
г. Красноярск, Россия*

Для идентификации участников публичных on-line мероприятий, проводимых в форме видеоконференций, предложено использовать технологии единой системы идентификации и аутентификации (ЕСИА). Используемый подход во многом способствует развитию технологий единой системы идентификации и аутентификации на территории современной России и освобождает организаторов мероприятия от многочисленных процедур, связанных как с предварительной регистрацией участников, так и с выдачей логинов и паролей, обеспечивая при этом необходимый уровень юридической значимости.

Ключевые слова: Видеоконференцсвязь, дистанционный экзамен, идентификация личности, утечка данных, ЕСИА, Mind.

To identify participants in public on-line events held in the form of videoconferences, it is proposed to use the technologies of a unified identification and authentication system (ESIA). The approach used largely contributes to the development of technologies for a unified identification and authentication system on the territory of modern Russia and frees event organizers from numerous procedures associated with both preliminary registration of participants and the issuance of logins and passwords, while ensuring the required level of legal significance.

Key words: Video conferencing, distance exam, personal identification, data leakage, ESIA, Mind.

Спрос на решения для удаленного доступа ввиду невозможности непосредственного участия в проводимых мероприятиях, вполне ожидаемо вырос. Это привело к тому, что, в первую очередь, огромная нагрузка свалилась на используемую сетевую инфраструктуру из-за взрывного роста числа сеансов видеоконференцсвязи (ВКС).

Полученный опыт показал, что дистанционная работа может стать распространенным корпоративным стандартом не только в текущей ситуации, но и в будущем. Многие наверняка придут к выводу, что, для ряда корпоративных функций, режим удаленной работы ничуть не менее эффективен и продуктивен. А экономический эффект от перевода сотрудников

* © Селиванов А.С., Черников Д.Ю., 2020

на удаленную работу с отказом от высвобождающихся офисных площадей перекрывает инвестиции в необходимые технологии и реорганизацию бизнес-процессов.

Однако, наряду с многочисленными общими вопросами, которые возникают при организации дистанционного взаимодействия и обучения в том числе, достаточно важными являются и целый ряд частных вопросов, которые, собственно, только предваряют сам процесс взаимодействия. Например, между членами комиссии и поступающим в режиме он-лайн возникает необходимость идентификации личности с использованием аудио- и видеосвязи [1].

Так, например, в соответствии с [1] идентификацию обучающихся предписывалось осуществлять путём демонстрации на камеру документа, удостоверяющего личность (паспорта). По мнению авторов, подобная идентификация ненадёжна, потому что не каждая камера даёт качественную картинку, на которой возможно рассмотреть данные в документе.

Если член комиссии лично знаком споступающим, это не создаёт проблем в идентификации последнего. В противном же случае, для установления личности могут потребоваться совершение каких-либо дополнительных действий, например, отправка скан версии документа или фотографии на более качественную камеру, где будут чётко различимы данные в документе и будет иметься возможность сравнить фотографию в документе с лицом экзаменуемого.

Кроме всего прочего, существует и риск утечки, в том числе непреднамеренная трансграничная передача персональных данных, которая происходит во время использования сервисов, хостинговых сервера которых находятся вне территории РФ.

Так, например, согласно [2], несколько тысяч записей видеозвонков сервиса Zoom попали в открытый доступ в сети. Отмечается, что среди них были как частные разговоры пользователей, так и рабочие конференции различных компаний.

Однако раскрытие данных пользователей — не первая проблема с приватностью в Zoom. Стандартные настройки Zoom позволяют киберпреступникам подключаться к конференциям без ведома организаторов и выводить на экраны информацию, не соответствующую тематике проводимого мероприятия [3].

По мнению авторов, целесообразно задуматься над вопросами реализации технологий идентификации либо собственно в составе ВКС, либо в составе системного ПО, с которым ВКС используется совместно.

Один из возможных вариантов реализации данной технологии с учетом необходимости обеспечения необходимого уровня юридической значимости может быть, например, интеграция используемой среды ВКС с Единой системой идентификации и аутентификации (ЕСИА).

ЕСИА — это Федеральная государственная информационная система идентификации и аутентификации, обеспечивающая информационно-

технологическое взаимодействие информационных систем, используемых для предоставления государственных и муниципальных услуг в электронной форме.

ЕСИА была создана Министерством цифрового развития в рамках инфраструктуры так называемого электронного правительства. В отношении граждан она призвана обеспечить их доступ к электронным госуслугам.

Согласно п. 63 Распоряжения Правительства РФ от 09.06.2014 N 991-р (ред. от 27.09.2014) «Об утверждении плана мероприятий ("дорожной карты") по реализации Концепции развития механизмов предоставления государственных и муниципальных услуг в электронном виде, утв. распоряжением Правительства РФ от 25.12.2013 N 2516-р» планируется предоставить возможность использования ЕСИА коммерческим сервисам: «Внесение необходимых изменений в правовые акты с целью закрепления порядка подключения и порядка использования инфраструктуры электронного взаимодействия, возможности предоставления коммерческих сервисов с использованием Единого портала и использования сервисов инфраструктуры электронного взаимодействия в целях, не связанных с предоставлением государственных и муниципальных услуг в электронной форме» имеется возможность задействовать упомянутый сервис для рассматриваемых целей.

Основные функциональные возможности ЕСИА [4]:

- идентификация и аутентификация пользователей;
- ведение идентификационных данных, а именно – ведение регистров физических, юридических лиц, органов и организаций, должностных лиц органов и организаций и информационных систем;
- авторизация уполномоченных лиц органов государственной власти при доступе к следующим функциям ЕСИА;
- ведение и предоставление информации о полномочиях пользователей в отношении информационных систем, зарегистрированных в ЕСИА.

При подключении информационной системы к ЕСИА необходимо пройти два этапа [4]. Первый этап – организационный, который предусматривает регистрацию информационной системы в Министерстве цифрового развития РФ. На втором – техническом этапе осуществляется собственно подключение информационной системы к ЕСИА.

Первый шаг организационного этапа состоит в определении ответственного за эксплуатацию информационной системы. В дальнейшем этот человек будет выступать в роли администратора учетной записи (кабинета) организации в ЕСИА и выполнять действия от имени организации.

Администратор учетной записи должен зарегистрироваться в ЕСИА и пройти процедуру подтверждения личности. Далее необходимо создать учетную запись организации через портал Госуслуг [4]. Для создания этого потребуется средство квалифицированной электронной подписи (КЭП) юридического лица.

Следующий шаг – регистрация информационной системы (ИС) через технологический портал (<http://esia.gosuslugi.ru/console/tech>). В результате выполнения данного шага по регистрации интегрируемая информационная система заносится в реестр ИС, взаимодействующих с ЕСИА. Для ИС присваивается буквенно-цифровой код – мнемоника. И далее можно переходить к техническому этапу.

Первым шагом технического этапа подключения интегрируемой ИС к ЕСИА является генерация закрытого ключа и сертификата открытого ключа. Закрытый ключ будет использоваться модулем авторизации, а сертификат требуется для идентификации ИС при взаимодействии с ЕСИА.

Далее формируем файл метаданных. В нем содержится сертификат, полученный на предыдущем шаге. Первоначально необходимо осуществить подключение интегрируемой ИС к тестовой среде ЕСИА. Для этого формируется заявка.

К заявке прикрепляется полученный на предыдущем шаге файл метаданных. В результате регистрации в министерстве цифрового развития интегрируемая ИС получает возможность использовать созданный ключ для взаимодействия с Оператором ЕСИА.

Далее требуется разработать модуль авторизации ЕСИА, который встраивается в интегрируемую ИС и обеспечивает процедуры формирования и отправки запросов и получения данных. Модуль реализует методы, необходимые для обеспечения процедур «Регламента информационного взаимодействия Участников с Оператором ЕСИА» и с учетом «Методических рекомендаций по использованию Единой системы идентификации и аутентификации».

В частности, содержит методы для реализации следующих действий:

1. Формирование запроса на авторизацию к ЕСИА;
2. Получение и обработку ответа ЕСИА;
3. Проверку подписи ЕСИА;
4. Формирование запроса на отзыв авторизации (разлогин).
5. Принятие и обработку запроса на отзыв авторизации (разлогин со стороны ЕСИА);
6. Получение данных о пользователях в «офлайн» режиме (после того, как пользователь вышел из системы);
7. Получение данных о степени соответствия пользователя и его биометрического шаблона (биометрическая идентификация).

После получения параметров для тестового доступа необходимо произвести отладку взаимодействия модуля авторизации и ЕСИА. После отладки взаимодействия нужно направить заявку на подключение интегрируемой ИС к промышленной среде ЕСИА. Как и в случае с подключением к тестовой среде, к заявке необходимо приложить файл метаданных, полученный на предыдущем этапе, заменив в нем тестовые данные на промышленные.

В итоге, в качестве логина при регистрации на ВКС, может быть использован номер мобильного телефона, адрес электронной почты или номер СНИЛС.

После прохождения идентификации обучаемый подключается к среде ВКС, где он идентифицируется минимальным количеством данных, полученных из ЕСИА (рис. 1).

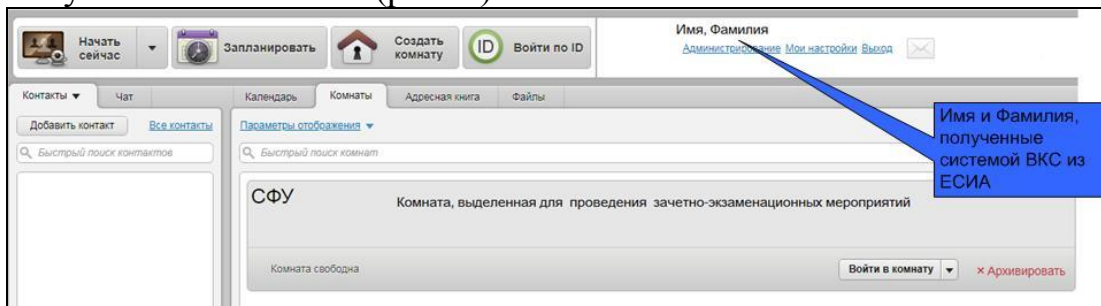


Рис. 1 – Идентификация в ВКС

Здесь в качестве технологии для организации ВКС использована система Mind, которая представляется одним из наилучших решений для организации бизнес и образовательных процессов, и которая позволяет обеспечить необходимые функционально-технологические параметры ВКС [5].

Так, в соответствии с технологиями, принятыми в ИИФРЭ СФУ, после окончания предварительных процедур все обучаемые попадают в общую среду, где их ожидает экзаменационная комиссия, участники которой могли пройти аналогичную процедуру либо процедуру идентификации с использованием технологий, имеющуюся непосредственно в ВКС Mind (рис. 2).

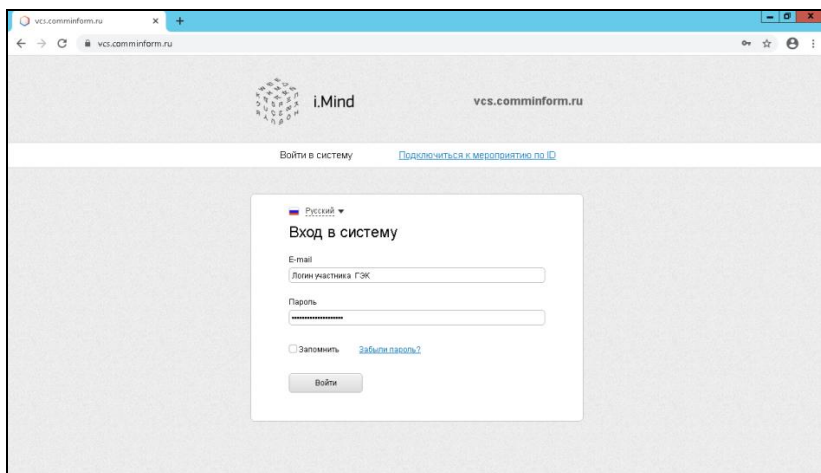


Рис. 2 – Идентификация в среде Mind

В последнем случае все организационные действия по предварительному формированию идентификационной информации возлагаются на администраторов ВКС, в отличие от ситуации, когда для идентификации

используется технология ЕСИА. Конечно же, в ВКС Mind перечень возможных технологий не ограничивается непосредственной регистрацией в системе.

Для однократного приглашения участника может быть сгенерирована отдельная уникальная ссылка-приглашение, по которой в системе может работать определенное количество участников. Пример создания такой ссылки приведен на рисунке 3.

Билеты (индивидуальные ссылки-приглашения)

Тип билетов: Только этот сеанс

Количество ссылок: 1

Количество одновременных подключений по ссылке: 1

Комментарий: Введите комментарий для генерируемых билетов

Удалить Склонировать Экспорт в csv Сгенерировать ещё

| | | | | |
|--------------------------|----|-------------------|---|-----------------------|
| <input type="checkbox"/> | 1x | Только этот сеанс | https://vcs.comminform.ru/#join:tfe0c0397-0464-47d7-9283-20ccb3dda5e0 | Участие в заседании Г |
| <input type="checkbox"/> | 1x | Только этот сеанс | https://vcs.comminform.ru/#join:tea452e6d-d0c1-4662-91fc-90920e6f3006 | |
| <input type="checkbox"/> | 1x | Только этот сеанс | https://vcs.comminform.ru/#join:t93d19d91-b7ff-4c0e-81c1-bf3e48c1ad90 | |
| <input type="checkbox"/> | 1x | Только этот сеанс | https://vcs.comminform.ru/#join:t1df9cf45-d659-4750-a426-45e8d0104615 | |
| <input type="checkbox"/> | 1x | Только этот сеанс | https://vcs.comminform.ru/#join:tbbf1cd8b-273d-4e43-95fb-5014ea7a6421 | |

Сохранить Отменить

Рис. 3 – Создание ссылки-приглашения в системе Mind

В этом случае в состав ссылки включен индивидуальный код, который, в конечном итоге, определяет полномочия участника зачетно-экзаменационного мероприятия.

Список литературы

1. Сибирский федеральный университет: «Правила проведения вступительных испытаний с использованием дистанционных технологий для поступающих в магистратуру ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://about.sfu-kras.ru/docs/10270/pdf/621840> (дата обращения: 10.08.2020).
2. Новости дня в России и мире - РБК: «WP сообщила об утечке в сеть тысячи записей видеозвонков Zoom», 04.04.2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rbc.ru/rbcfreeneews/5e88e00c9a79479ffe141e23> (дата обращения: 14.08.2020).
3. TheVillage – Новости, люди, места, события: «Zoom раскрывает персональные данные пользователей с нестандартной почтой», 06.04.2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.the-village.ru/village/city/news-city/378663-zoom-troublemaker> (дата обращения: 14.08.2020).
4. Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации: «Единая система идентификации и аутентификации (ЕСИА)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/13/> (дата обращения: 18.08.2020).

5. Интернет-издание о высоких технологиях – CNews: «В Москве установили мировой рекорд с самым масштабным онлайн-тренингом» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://internet.cnews.ru/news/line/v_moskve_ustanovili_mirovoj_rekord (дата обращения: 14.08.2020).

УДК 37.01

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ КАК ЦЕННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ

Н.А. Демина*

*ФГБОУ ВО Красноярский государственный аграрный университет
г. Красноярск, Россия*

В статье анализируется роль ценности самоактуализации в современной системе образования. Рассматриваются основные характеристики самоактуализированной личности. Поднимается вопрос об индикаторах самоактуализации, одним из которых может быть смозффективность.

Ключевые слова: самоактуализация, потребность, смозффективность, самоатрибуция, атрибутивный стиль.

The article analyzes the role of the value of self-actualization in the modern education system. The main characteristics of a self-actualized personality are considered. The question is raised about indicators of self-actualization, one of which may be self-efficacy.

Key words: self-actualization, need, self-efficacy, self-attribution, attributive style.

В условиях современной социальной турбулентности, осложненной распространением пандемии, мы переживаем глобальные трансформации образовательных технологий. Также актуальным представляется вопрос и о ценностно-целевых ориентирах образования.

Основным стратегическим подходом к содержанию образовательного процесса в ФГОС ВО является компетентностный подход, одной из целей которого является ориентация образования на самоактуализацию как одну из приоритетных ценностей.

Понимаемая как вершина в пирамиде потребностей, показатель духовной зрелости и психологического здоровья личности, самоактуализация является, безусловно, важнейшей ценностью образования. Гуманистическая роль образования проявляется в раскрытии когнитивного, творческого, коммуникативного потенциала личности.

Традиционно самоактуализация является ценностью западной культуры, восходящей к теории А. Маслоу и находящейся на вершине пирамиды потребностей. А. Маслоу создает концепт психологически здоровой – самоактуализированной личности, характерными чертами которой являются

* © Демина Н.А., 2020

адекватность восприятия действительности, принятие себя и другими такими, как они есть, спонтанность проявлений, деловая направленность, позиция отстраненности, автономия и независимость, свежесть восприятия, предельные переживания, чувство общности с человечеством и др. В целом, исследователь определяет самоактуализированного человека как «индивидуума, сумевшего реализовать свои таланты, способности, потенции» [4]. Самоактуализированный человек постоянно находится в процессе «самовоплощения» – развития этих потенций.

Думается, для российского общества ценность самоактуализационные является традиционно приоритетной. Многолетняя ориентация отечественной культуры на примат общественного блага над частным долгое время ориентировала личность на достижение целей, обеспечивающих общественное признание. В постперестроечную эпоху произошло смещение акцента с общественно полезных задач на карьерные достижения, успешность, понимаемые, опять-таки, через призму общественного одобрения и признания. Достижение статуса, обеспечивающего материальное благополучие и престиж, становится зачастую доминирующей целью, ради которых человек может поступиться своей совестью, пойти вразрез со своими интересами.

В своей концепции здорового общества Э. Фромм отмечает, что, несмотря на все достижения цивилизации, и в современную эпоху мы встречаем проявления деструктивной и параноидальной подозрительности [5]. Средний класс, достигший одобряемых обществом целей, оказывается во власти скуки и деструктивного поведения, что свидетельствует о подчинении навязанным обществом, личностно незначимым целям.

Во второй половине 20 века в психологии проявляется активный интерес к исследованию проблем самооэффективности личности, которая представляет собой ее способность адекватно оценивать свою результативность в решении поставленных задач, в том числе, степень успешности своей деятельности в контексте поставленной познавательной задачи [3].

Классическая концепция самооэффективности А. Бандуры рассматривает ее как осознание человеком собственной способности справиться с поставленными задачами и ситуациями и с учетом этого определить способ поведения [1].

Изучение самооэффективности приводит к исследованию проблем атрибуции и самоатрибуции, атрибутивного стиля. Термин «атрибуция» происходит от латинского «attribuo» и буквально означает «придавать», «назначать», «приписывать». В атрибутивной теории особая роль отводится проблеме самоатрибуции личности, ее влиянию на формирование мотивации достижения, в ходе которой формируется самоатрибутивный стиль личности, под которым понимается характерный способ объяснения людьми причин различных событий.

Мартин Селигман разрабатывает понятия оптимистического и пессимистического атрибутивных стилей. В основе данной классификации лежит исследование специфики восприятия позитивных и негативных событий.

Пессимистический атрибутивный стиль неудачи понимает как внутренние (личные), постоянные и глобальные характеристики, а успехи как временные, локальные и вызванные внешними причинами. Оптимистический атрибутивный стиль характеризуется объяснением неудач временными и конкретными причинами, обусловленными внешними факторами, а успехов – как вызванными постоянными, универсальными и внутренними (личностными) причинам: «Оптимист видит в неудаче вызов, то есть интересную и трудную задачу, которую предстоит решить, а не опасность или угрозу При пессимистическом стиле объяснения человек рассматривает происходящие с ним негативные события как вызванные постоянными и широкими причинами (как нечто, что продлится долго и затронет большую часть его жизни) и не склонен верить, что он может их контролировать» [2:7-8].

По нашему мнению, внимание к проблеме каузальной атрибуции в ее связи с самоэффективностью обучающегося, может дать ключ к пониманию не только механизмов успешности обучения, но и способов формирования самоактуализированной, а, значит, психологически здоровой, творчески продуктивной личности. Аtribuтивный стиль, будучи связан с рядом личностных характеристик (благополучием, здоровьем, успешностью деятельности и др.) может служить одним из индикаторов самоактуализации личности.

Список литературы

1. Батурин Н. А. Психология успеха и неудачи / Н.А. Батурин. – Челябинск: ЮУрГУ, 1999. – 100 с.
2. Гордеева Т.О. Диагностика оптимизма как атрибутивного стиля: опросник СТОУН / Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, В.Ю. Шевяхова. – Москва: Смысл, 2008. – 154 с.
3. Демин А.Д. Каузальная атрибуция в формировании познавательной самоэффективности обучающихся в вузах / А.Д. Демин/ Инновационные тенденции развития Российской науки. Часть 2: мат-лы IX Международной научно-практической конференции молодых ученых (22-23 марта 2016 г.). – Красноярск: Изд-во Красноярского ГАУ, 2016 – С. 142-145.
4. Маслоу А. Самоактуализированные люди: исследование психологического здоровья [Электронный ресурс] : [статья] / А. Маслоу .– Городское управление. – : Институт муниципального управления, 2011. – 6 с. – (№1). – С.93-98. – Режим доступа: <https://rucont.ru/efd/219989>
5. Фромм Э. Здоровое общество / Эрих Фромм. – Москва: Издательство АСТ, 2019. – 528 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

М.Л. Кривуть*

*УО «Барановичский государственный университет»
г. Барановичи, Республика Беларусь*

В статье показывается значимость коммуникативной компетентности педагога в условиях развития инклюзивного образования. Автором проанализированы результаты исследования уровня сформированности коммуникативной компетентности у будущих педагогов. Результаты показывают необходимость дополнительных мероприятий по формированию данного компонента профессиональной компетентности педагога.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, инклюзивное образование, будущие педагоги

The article shows the importance of the communicative competence of the teacher in the context of the development of inclusive education. The author analyzes the results of a study of the level of formation of communicative competence in future teachers. The results show the need for additional measures to form this component of the teacher's professional competence.

Key words: communicative competence, inclusive education, future teachers

Современные образовательные тенденции в Республике Беларусь тесно связаны с идеями развития инклюзивного образования. Демократическое, социально-политическое, духовное и экономическое развитие белорусского общества способствует включению в образовательный процесс детей с особыми образовательными потребностями (далее ООП), в том числе с особенностями психофизического развития (ОПФР) и /или инвалидностью. В свою очередь это требует более высокого уровня профессиональной подготовки педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования. Увеличение количества субъектов образовательного процесса – а это не только дети с ООП, но и их родители, узкие специалисты, медики и т.д. – определяет векторы развития профессиональной компетентности педагогических работников. Одним из таких векторов является коммуникативная компетентность.

Коммуникативную компетентностью педагога инклюзивного образования мы рассматриваем как новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования [1].

Коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования является поликомпонентным образованием, включающим коммуникативные

* © Кривуть М.Л., 2020

знания; коммуникативные умения; коммуникативные способности; личностные свойства и качества, где:

коммуникативные знания – форма существования и систематизации результатов познавательной деятельности человека, используемые им в коммуникативной деятельности;

коммуникативные умения – комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности;

коммуникативные способности – индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие динамику и эффективность успешности приобретения знаний и формирования навыков, а также выработку на творческой основе умений установления и поддержания взаимодействия на партнерской основе;

личностные свойства и качества – совокупность всех социально и биологически обусловленных компонентов личности, предопределяющих ее устойчивое поведение в социальной и природной среде [1].

Значимость коммуникативной компетентности педагога инклюзивного образования определяется посредством реализации основных трудовых функций, закреплённых в Перечне единиц профессионально-квалификационного стандарта педагога [3]. Данные трудовые функции условно можно разделить на три группы:

- сопровождение образовательного процесса;
- формирование компетенций обучающихся;
- повышение личной профессиональной компетентности.

Коммуникативное сопровождение образовательного процесса происходит постоянно. Разрабатывая планы предстоящей деятельности, продумывая научно-методическое сопровождение урока либо воспитательного мероприятия, педагог планирует и свои коммуникативные стратегии и тактики, а также те коммуникативные средства, которые в данной ситуации с данными собеседниками будут оптимальными. В коммуникативную деятельность педагог вступает на этапах проектирования, реализации и оценивания процесса и результатов образовательного и воспитательного процессов, а также рефлексии собственной деятельности. Кроме этого, образовательный процесс – это не просто деятельность, а постоянное взаимодействие, которое невозможно при отсутствии коммуникации.

О влиянии коммуникативной компетентности педагога на процесс формирования личности обучающихся говорили многие великие исследователи и педагоги. Приведем некоторые из них:

– «Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15-20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса. И тогда я не боялся, что кто-то ко мне не пойдет или не почувствует того, что нужно». А.С. Макаренко;

– «По самой природе своей педагогический труд – повседневное общение с детьми – углубляет любовь к человеку, веру в него». В.А. Сухомлинский;

– «Чем большим количеством слов я обладаю, тем большее значение я имею для других, тем обширнее объем моих воздействий, моего влияния». Л.Фейербах [4].

В инклюзивном образовательном пространстве в связи с включением детей с ООП коммуникативная компетентность педагога усложняется. Педагог должен не только хорошо владеть коммуникативными знаниями и умениями, но и уметь применять их в общении со всеми обучающимися независимо от уровня из речевого, коммуникативного, социального развития, от тех коммуникативных средств, которые использует собеседник: коммуникативные книги, планшеты и т.д. Кроме этого личностные качества и свойства педагога, как и коммуникативные способности должны помочь ему оптимально использовать в общении эмпатию и лидерские качества, толерантность и уважение к каждому собеседнику.

Неоднородность коммуникативных компетенций обучающихся стимулирует педагога на постоянное саморазвитие и повышение уровня профессиональной компетентности. Это может отражаться в его научно-исследовательской и инновационной деятельности, в повышении качества социального взаимодействия и, как следствие, накоплении коммуникативного опыта.

С целью выявить уровень (базовый (низкий), достаточный, высокий) сформированности коммуникативной компетентности будущих педагогов инклюзивного образования, нами было проведено констатирующее исследование, в котором приняли участие 333 студента пяти учреждений образования:

- Барановичский государственный университет,
- Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина,
- Витебский государственный университет имени П.М. Машерова,
- Могилёвский государственный университет имени А.А. Кулешова,
- Белорусский государственный университет имени Максима Танка.

Изучение уровня сформированности коммуникативной компетентности педагога происходило с помощью:

- теста коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха);
- метода диагностики межличностных отношений Л.Н. Собчик (ДМО);
- анкеты «Коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования» [2].

Анализ результатов исследования показывает дисгармоничное формирование компонентов коммуникативной компетентности будущих педагогов инклюзивного образования (Табл. 1).

Таблица 1.

Результаты исследования

| Код ККК | Компоненты коммуникативной компетентности педагога инклюзивного образования (ККК) | Диагностический инструментарий | Уровни сформированности компонентов коммуникативной компетентности | | | |
|---------|---|---|--|------------------------|--------------------|---|
| | | | Низкий, % ответов | Достаточный, % ответов | Высокий, % ответов | |
| ККК 1 | Коммуникативные знания | анкета | 13,9 | 40,05 | 46,05 | |
| ККК 2 | Коммуникативные умения | анкета | 23,72 | 48,42 | 27,86 | |
| | | тест коммуникативных умений Михельсона | 39,74 | 60,26 | - | |
| ККК 3 | Коммуникативные способности | анкета | 39,34 | 37,84 | 22,82 | |
| | | ДМО Л.Н. Собчик | базовый | избыточный | достаточный | - |
| | | | 67,9 | 5,1 | 27 | - |
| | | | 73 | | 27 | - |
| ККК 4 | Личностные свойства и качества | анкета | 15,23 | 37,39 | 47,38 | |
| | | ДМО Л.Н. Собчик индекс лидерства | 28,53 | 48 | 23,42 | |
| | | ДМО Л.Н. Собчик индекс доброжелательности | 52,85 | 34,53 | 12,62 | |

Если рассматривать студенческие ответы сквозь призму коммуникативных функций, то, оказывается, наиболее сложным будущим педагогам представляется сопровождение образовательного процесса и формирование компетенций обучающихся. Достаточно проблематичным для них является:

- разработка для одной стратегии нескольких коммуникативных тактик и их варьирование в зависимости от разных объективных и субъективных факторов;
- учет коммуникативных особенностей собеседника при продумывании коммуникативных стратегий и тактик;
- ведение образовательного и воспитательного процессов с группой обучающихся, чьи ООП требуют использования средств альтернативной коммуникации;
- формирование коммуникативных навыков у обучающихся с ООП;
- оценивание результатов деятельности всех обучающихся, в том числе, имеющих ООП;

– проведение родительских собраний и внешкольных мероприятий инклюзивного характера;

– профилактика и решение конфликтных ситуаций со всеми субъектами (обучающиеся, их родители, коллеги, администрация).

Таким образом, значимые компетенции, необходимые педагогу для качественной профессиональной деятельности вызывают у студентов наибольшие трудности и неуверенность в возможности их реализации. Связано это, как правило, с небольшим количеством практико-ориентированных видов деятельности в учреждениях общего и специального образования, и в связи с этим, недостаточным коммуникативным опытом со всеми субъектами образовательного процесса.

Не смотря на то, что согласно плану реализации Концепции инклюзивного образования начиная с 2020г. каждое учреждение образования должно носить инклюзивный характер, большинство будущих педагогов не достаточно сознательно подходят к данным нововведениям. Согласно мнению 92,49% респондентов у педагога должно быть право выбора работы с определённой категорией учащихся, что в условиях инклюзивного образования тяжело выполнимо.

При этом многие студенты понимают необратимость развития инклюзивного образования, и осознают значимость инклюзивного компонента, в том числе и коммуникативного, в повышении своей профессиональной компетентности. Так, большинство студентов (83,48%) хотели бы получить дополнительную подготовку для работы в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, можно сделать вывод, что будущие педагоги нуждаются в дополнительной коммуникативной подготовке к работе в условиях инклюзивного образования. Значимую часть данной подготовки должны составлять практико-ориентированные формы работы, способствующие отработке различных коммуникативных тактик с вариативным использованием коммуникативных средств, в том числе и альтернативных.

Список литературы

1. Кривуть М. Л. Коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования: структурные компоненты и уровни развития / М.Л. Кривуть // Вестник БарГУ. – 2019. – Вып.7. – С.45-53
2. Кривуть М.Л. Коммуникативная компетентность будущих педагогов инклюзивного образования: результаты исследования/ М. Л. Кривуть // Вестник БарГУ. – 2020. – Вып.8. – С.25-34
3. Профессионально-квалификационный стандарт педагога и вопросы его реализации: методические рекомендации / А.В. Торхова [и др.] ; под общ. ред. доктора педагогических наук, профессора А. И. Жука. – Минск : БГПУ, 2018 – 140 с.

4. Чечет В.В. Педагогика в афоризмах и изречениях / В.В. Чечет, В.В. Чечет. – Минск: Аверсэв, 2013 – 112с.

УДК 371

МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГА КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

З.У. Колокольникова*
ЛПИ – филиал СФУ
г. Лесосибирск, Россия

В статье обобщается опыт формирования профессиональных компетенций студентов-будущих педагогов через реализацию музейной педагогики. Музейная педагогика рассматривается как инновационная технология профессионального образования студентов педвуза. Проанализированы некоторые аспекты цифровизации, как инновационное условие реализации технологии музейной педагогики в педагогическом образовании.

Ключевые слова: музейная педагогика, профессиональные компетенции, профессиональная социализация, компетенция, компетентность, цифровизация.

The article summarizes the experience of the formation of professional competencies of students-future teachers through the implementation of museum pedagogy. Museum pedagogy is viewed as an innovative technology for professional education of students of a teacher training university. Some aspects of digitalization are analyzed as an innovative condition for the implementation of the technology of museum pedagogy in teacher education.

Key words: museum pedagogy, professional competence, professional socialization, competence, competence, digitalization.

Профессиональная подготовка будущего учителя в последние два десятилетия претерпевает значительные изменения, связанные как с изменением содержания высшего образования (приняты Профессиональный стандарт педагога (2013) и стандарты ФГОС 3++ (2018), внесены изменения в ФЗ 273 «Об образовании в РФ») так расширением спектра технологий организации образовательного процесса (технологии дистанционного обучения, технологии электронного обучения, модульно-рейтинговые технологии, технологии компетентностного подхода и др.). В этих условиях перед высшим педагогическим образованием встают проблемы разработки подходов, технологий для формирования профессиональных компетенций педагога и профессиональной социализации будущего педагога на этапе вузовской подготовки. Инновационные процессы современного отечественного

* © Колокольникова З.У., 2020

образования характеризуются: расширением спектра образовательных (педагогических) технологий и приоритет технологий активного обучения и технологий деятельностного подхода.

Актуальным вызовом современному образованию стало распространение COVID-19 и необходимость сохранить систему организации образовательного процесса в школах и вузах. Большинство вузов, образовательных сред и педагогов не были готовы в кратчайшие сроки перейти на дистанционные технологии и спешно осваивали доступные варианты и платформы (Modlle, Zoom, онлайн-трансляции VK, Skype и др.) Одной из задач, которую в этих условиях решали педагоги стала выработка подходов, при которых привычная обучающимся образовательная технология (их совокупность, система) переносилась в цифровую образовательную среду, с максимальным сохранением качества образования.

Проблемы музейной педагогики обсуждаются в статьях и диссертационных исследованиях, на семинарах и конференциях, этот термин встречается в названиях музейных секторов и отделов, появились специалисты, которые называют себя музейными педагогами. Общетеоретические вопросы музейной педагогики нашли свое отражение в работах В.М.Ахунова, С.В. Ивановой, А.И. Клюкиной, К.Ю. Милованова, Т.Л. Мышевой, О.С. Сапанжа, М.В. Соколовой, Б.А. Столярова, Т.В. Чумаловой, М.Ю. Юхневича и др.

Анализ исследований по проблемам музейной педагогики показывает, что чаще всего рассматривается экскурсионная работа (посещение музеев), деятельность музеев образовательных учреждений (клубная работа в школе и вузе), подготовка музейной экспозиции и проведение экскурсий для посетителей (в том числе интерактивные, с использованием ИКТ и др.).

Профессиональная социализация будущего учителя отражена в исследованиях А.В. Морозовой, В.А. Переверзева, Е.С. Студеникиной, Е.В. Самойловой, Н.В. Фокиной, и др. Значение музейной педагогики в подготовке будущего учителя отражено в исследованиях Е.П. Кандаковой, Л.И.Ордуханян, С.Л. Троянской и др. Как показал обзор научно-педагогической литературы, проблема использования средств музейной педагогики в социализации будущего учителя освещена недостаточно, что подтверждает актуальность проведенного авторами статьи исследования.

Разработанная нами модель музейной педагогики как технологии активного обучения в профессиональном образовании апробирована при подготовке будущих педагогов по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» [1-3].

Использование музейной педагогики позволяет формировать спектр общепедагогических и профессиональных компетенций будущего педагога, связанных с трудовыми действиями по использованию средств музейной педагогики, что позволяет решать задачи образовательного, воспитательного и развивающего характера. Результаты апробации представленной модели отражены в статьях и докладах конференций различного уровня.

Соотношение отдельных компетенций (в соответствии с ФГОС 3++ и Профстандартом) и компонентов профессиональной социализации мы отразили в таблице 1. Отдельные знания (З), умения (У) и трудовые действия (ТД) основных четырех трудовых функций педагога в соответствии с Профессиональным стандартом педагога (Профстандарт) указывают на ресурсные возможности освоения музейной педагогикой как педагогической технологией (табл. 1). Важность освоения целого спектра педагогических технологий, умений осуществлять взаимодействие и саморазвитие в профессиональной деятельности через овладение универсальными, общепедагогическими и профессиональными компетенциями (УК, ОПК и ПК) отражает ФГОС 3++. (табл.1) соотносится с основными составляющими профессиональной социализации (усвоение социальных и культурных ценностей, реализация своей активности и саморазвитие).

Таблица 1.

Соотношение компетенций (в соответствии с ФГОС 3++ и Профстандартом) и компонентов профессиональной социализации [5-6]

| Профстандарт (2013) | ФГОС 3++ (2018) | Профессиональная социализация |
|---|--|---|
| | УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач | |
| Устанавливать контакты с обучающимися разного возраста и их родителями (законными представителями), другими педагогическими и иными работниками (У, развивающая деятельность) | УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде | усвоение социальных норм, культурных ценности |
| | УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) | |
| | УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах | |
| | ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с | |

| | | |
|--|---|---|
| | требованиями федеральных государственных образовательных стандартов | |
| | ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ | реализация своей активности, взаимодействие |
| Владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий (У, обучение) | ПК-3. Способен осуществлять обучение учебному предмету (предметной области), включая мотивацию учебно-познавательной деятельности, на основе использования современных предметно-методических подходов и образовательных технологий | |
| Организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона (У, обучение) | | |
| виды и приемы современных педагогических технологий (З, обучение) | | |
| Реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности (ТД, воспитательная деятельность) | ОПК-6. Способен использовать психологопедагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями | |
| Владеть методами организации экскурсий, походов и экспедиций и т.п. (У, воспитательная деятельность) | | |
| | УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни | саморазвитие |

Для решения задач формирования профессиональных компетенций и профессиональной социализации в условиях педвуза мы предлагаем вовлечь студентов – будущих педагогов, в работу по созданию музейных экспозиций в рамках музея ЛПИ-филиала СФУ «История развития образования: от Енисейской губернии до Красноярского края» (2008). Работа студентов в музее сопровождает изучение дисциплины Педагогика раздел «История педагогики и образования». Например, могут быть предложены следующие темы музейных экспозиций: «Образование в Сибири XIX – XX вв.», «История студенчества», «Развитие педагогического образования в России», «Детско-молодежное движение в России: история и современность», «Просветительская деятельность декабристов в Сибири», «История детской игрушки в России», «Школа в годы Великой Отечественной войны» и др.

Следует отметить, что исследовательская и экскурсионная деятельность студентов в музее позволяет им эмоционально окрасить получаемые знания по истории педагогики. Кроме того, работа над музейными экспозициями позволяет решать целый спектр воспитательных задач: патриотическое, гражданское и эстетическое воспитание; расширение общего кругозора, формирование ценностных ориентаций и осознание социальной значимости профессии педагога [1-3]. Через изучение истории развития образования в сибирском регионе при подготовке музейных экспозиций, студенты лично относятся к историко-педагогическим фактам, что позволяет глубже изучить развитие педагогических идей России в целом.

В рамках работы по профессиональной социализации студентов особую значимость приобретает использование возможностей региональной культурной образовательной среды через сбор информации об учебных заведениях разного типа в Енисейской губернии и Красноярском крае и изучение документов в архивах гг. Енисейска и Красноярска, фондов Енисейского, Красноярского и Лесосибирского краеведческих музеев. В последнее десятилетие наряду с краеведческими музеями и школьными музеями, появляются музеи истории образования. В Красноярском крае можно выделить два подобных музея: Музей ЛПИ-филиала СФУ и музей Красноярского института повышения квалификации.

Как мы уже отметили выше, технологией, которая позволяет в комплексе формировать спектр компетенций (УК, ОПК и ПК) будущего учителя и создавать условия для его успешной профессиональной социализации, является на наш взгляд музейная педагогика. Музейная педагогика исследует музейные формы коммуникации, характер использования музейных средств в передаче и восприятии информации с точки зрения педагогики (Е.Б. Медведева, М.Ю. Юхневич) [1-3]. Музейная педагогика предполагает систематическую работу музея в образовательном учреждении, вовлечение студентов не только в деятельность по сбору, каталогизации и экспонированию

музейных экспонатов, но в активную работу по подготовке музейных экспозиций и проведению экскурсий для студентов и школьников.

Технологически музейная педагогика представлена как последовательность организационного, исследовательского, экспозиционного, экспертного этапов подготовки музейной экспозиции [1-3]. Большую роль в профессиональной социализации студентов играет экскурсионная работа со школьниками. Разновозрастной состав посетителей (5-11 классы) музея предполагает адаптацию рассказа студента-экскурсовода к возрастным интересам школьников. В условиях такой активной экскурсионной деятельности, в реальной практике протекает профессиональная социализация будущего учителя на этапе вузовской подготовки.

На экспертном этапе студенты заполняют анкету, в которой отмечают собственный уровень сформированности универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, пишут рефлексивные отчеты, заполняют анкеты социализированности. Нами были опрошены 50 студентов ЛПИ-филиала СФУ. 79,6% опрошенных отметили в анкетах самооценки, что работа над музейной экспозицией позволила им продвинуться в формировании компетенций, особенно ОПК-7, УК-3, УК-4 и ОК-5. В спектре универсальных компетенций можно выделить познавательные (УК-1), регулятивные (УК-6) и коммуникативные (УК-3, УК-4 и ОК-5) компетенции [6], можно отметить, что согласно опросу студентов, все они в той или иной мере формируются в ходе подготовки и проведения музейных экспозиций для студентов и школьников. Студенты отмечают, что работа с историческим материалом, создает особые условия для усвоения социальных норм и культурных ценностей, связанных с педагогической профессией. Не так явно для студентов значение и роль музейной педагогики в формировании умений профессионального саморазвития. Рефлексивный отчет включал написание отзывов и впечатлений по подготовке и проведению музейной экспозиции. Почти все студенты оценивали свою деятельность в музее как интересную и полезную для будущей профессии.

В 2020 году, ситуация с распространением COVID-19, не позволила организовать работу студентов по технологии музейной педагогики в привычном режиме, но дистанционные технологии дали возможность начать работу по оформлению страницы сайта музея, апробировать онлайн-трансляции экскурсий, фото и видеоотчеты проведенных экскурсий, в планах работа по видеозаписи отдельных компонентов музейной экспозиции и монтаж в единый медиапродукт, который будет доступен всем желающим в рамках международного проекта Европейские дни наследия «Наследие и образование» (англ. Heritage and Education).

При всех оптимистических оценках работы педагогов в сложных условиях использования дистанционных технологий, и в целом положительной оценки педагогическим сообществом успешности собственной профессиональной адаптации к новым условиям. Студенты неоднозначно

оценили стихийный эксперимент с внедрением дистанционных технологий и решением задач переноса образовательной технологии (музейной педагогики) в цифровую образовательную среду. Около 80% опрошенных студентов отмечают, что работа не может быть результативна на 100%, не хватает живого общения с преподавателями. Оценивая удобство обучения с использованием ЭОиДОТ, 20% студентов – считают, что им удобнее учиться удаленно и они стали учиться лучше, но 30% студентов, которые стали учиться хуже, для них важно живое общение и им трудно адаптироваться; около 50% - учатся как и учились, им нет особой разницы учиться дистанционно или нет

Таким образом, музейную педагогику можно рассматривать как инновационную педагогическую технологию, удовлетворяющую требованиям концептуальности, управляемости, воспроизводимости и эффективности. Включение студентов педвуза в активную музейную работу, даже с привлечением ЭОиДОТ с целью формирования спектра универсальных, общепедагогических и профессиональных компетенции и профессиональной социализации, на наш взгляд представляется эффективным, что подтверждают результаты опроса, рефлексия собственной педагогической деятельности авторов статьи и отзывов студентов о проделанной работе. Музейная педагогика как инновационная технология профессионального образования, опираясь на теоретическую и практическую составляющие курсов педагогики, имеет большие возможности для формирования компетенций будущих педагогов и их профессиональной социализации.

Список литературы

1. Колокольникова З.У. Формирование культурно-просветительской компетентности будущего учителя посредством музейной педагогики / З.У.Колокольникова, О.Б.Лобанова, Е.Н.Яковлева // Образование и наука. – 2013 – №2.
2. Колокольникова З.У. Музейная педагогика как технология профессионального образования педагога / З.У.Колокольникова, О.Б.Лобанова, Е.Н.Яковлева // Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям. Сб. статей по материалам Международ. науч.-практ. конф. – Ч. 1. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – С.221-226
3. Лобанова О.Б. Организация просветительской деятельности студентов педагогического вуза в процессе подготовки музейных экспозиций / О.Б.Лобанова, З.У.Колокольникова, Е.М. Плеханова // Глобальный научный потенциал. – 2012. - №2(11). - С. 43-46.
4. Педагогический энциклопедический словарь / под.ред. Б.М. Бим-Бада. – Москва.: Большая российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
5. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего,

среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки (от 2018 года).

УДК 373.3

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Т.А. Колесникова*
ЛПИ – филиал СФУ
г. Лесосибирск, Россия

Социальные преобразования, происходящие в современном обществе, наводят нас на размышления о будущем порастающего поколения. В статье раскрыты теоретические основы духовно-нравственного развития младшего школьника, представлен и проанализирован понятийный аппарат.

Ключевые слова: духовно-нравственное развитие, младший школьник

The social transformations taking place in modern society lead us to think about the future of the growing generation. The article reveals the theoretical foundations of the spiritual and moral development of a younger student, presents and analyzes the conceptual apparatus.

Key words: spiritual and moral development, junior schoolchild

Будучи членами социальной системы, находясь во множестве общественных и личных связей между собой дети должны быть определенным образом организованы и подготовлены к использованию духовных, нравственных и социальных ценностей. Вопрос о духовно-нравственном воспитании молодого поколения является на сегодняшний день одним из самых ключевых проблем, которые стоят перед государством, обществом, образованием, родителями.

Решения проблемы духовно-нравственного воспитания актуализируется и по той причине, что в традиционной педагогике в свое время она не получила достаточного рассмотрения, не имела обоснованной теории и опыта воспитания духовно-нравственной сферы личности и ее целостности. Духовность и нравственность существуют в неразрывном единстве.

О нравственности говорили еще мыслители древней Греции. В трудах Аристотеля говорилось о том, что нравственно прекрасным называют человека совершенного достоинства. Ведь о нравственной красоте говорят по поводу добродетели: нравственно прекрасным зовут человека справедливого,

* © Колесникова Т.А., 2020

мужественного, благоразумного и вообще обладающего всеми добродетелями человека. В.А. Сухомлинский говорил о том, что необходимо заниматься нравственным воспитанием ребенка. Он считал, что «...основа нравственного убеждения закладывается в детстве и раннем отрочестве, когда добро и зло, честь и бесчестье, справедливость и несправедливость доступны пониманию ребенка...» [4].

Духовность можно рассматривать как идеальную потребность человека в познании сущности своего предназначения. Духовное воспитание неисчерпаемая многогранная область: литература, искусство, театр, естественные науки, любая практическая отрасль, которая должна стать площадкой для развития и роста души ребенка. Под духовно-нравственным воспитанием понимается передача детям тех знаний, которые формируют их нравственность на основе традиционной для Отечества духовности, формирование опыта поведения и жизнедеятельности на базе духовно-нравственных ценностей, выработанных христианской культурой в течение двух тысячелетий.

Основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации являются базовые национальные ценности. Эти ценности хранимы нами в культурных и семейных традициях, передаем их от поколения к поколению. Опора на эти ценности помогает человеку противостоять разрушительным влияниям. Все выше изложенное позволяет сделать вывод о том, что для духовно-нравственного развития как важнейшего компонента социального воспитания, безусловно, подходит младший школьный возраст.

Нормативно-правовой и документальной основой Программы духовно-нравственного развития и воспитания учащихся на ступени начального общего образования являются Закон Российской Федерации «Об образовании», Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения (ФГОС), Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Одним из приоритетных направлений содержания начального образования в условиях реализации ФГОС второго поколения становится духовно-нравственное воспитание детей. Ключевые идеи его реализации определены в Концепции духовно нравственного воспитания российских школьников и Примерных программах воспитания и социализации младших школьников. Согласно которым, под духовно-нравственным развитием личности понимается «процесс последовательного расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы личности, формирования способности человека сознательно выстраивать отношение к себе, другим людям, обществу, государству, миру в целом на основе общепринятых моральных норм и нравственных идеалов» [3]. В Концепции определяется система базовых национальных ценностей, составляющих основу духовно-нравственного развития младших школьников: патриотизм, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиции российской религии, природа, человечество. Она

определяет цели и задачи духовно-нравственного развития и воспитания личности, принципы духовно-нравственного развития и воспитания личности.

Духовно-нравственное воспитание предполагает становление отношений ребенка к Родине, обществу, коллективу, людям, к труду, своим обязанностям и к самому себе, и, соответственно, развитие качеств: патриотизма, толерантности, товарищества, активное отношение к действительности, глубокое уважение к людям. Задача духовно-нравственного воспитания состоит в том, чтобы социально необходимые требования общества педагоги превратили во внутренние стимулы личности каждого ребенка, такие как долг, честь, совесть, достоинство.

Духовно-нравственному воспитанию младших школьников должно уделяться внимание как в учебной деятельности, при решении образовательных, развивающих и воспитательных задач урока, так и возможным потенциалом духовно-нравственного развития младшего школьника может стать внеурочная деятельность, которая является неотъемлемой частью образовательного процесса. По сути, она является логическим продолжением начатой в учебной деятельности работы.

Применение во внеурочной деятельности различных форм, методов и приемов способствуют более эффективному духовно-нравственному воспитанию и развитию младшего школьника. Это могут быть различные формы: экскурсии, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, викторины, творческая мастерская и т.д.,

В младших классах нашло свое распространение проведение этических бесед. Этическая беседа выступает как метод привлечения воспитанников к выработке правильных оценок и суждений по всем волнующим их вопросам, представляет собой систематические и последовательные обсуждения знаний, предполагающий участие обеих сторон – воспитателя и воспитанников. Имеющая духовно-нравственное содержание этическая беседа, воздействует на чувства ребенка, усвоение им смысла моральных оценок и норм поведения. Обсуждая ситуации, конкретные поступки, учащиеся легче постигают их сущность и значение в соответствии с духовно-нравственными нормами.

Таким образом, ключевая роль в духовно-нравственном развитии младшего школьника принадлежит на наш взгляд школе, как главному социальным институту. Привлечение внеурочной деятельности способствует решению задач духовно-нравственного развития учащихся, способного к принятию решений и проявлений нравственного поведения в любой жизненной ситуации.

Список литературы

1. Адамова А.Г. Духовно-нравственное воспитание младших школьников во внеурочной деятельности на основе системного подхода : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / А.Г. Адамова. – Москва, 2008.

2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России – Москва: Просвещение, 2009.
3. Приказ Минобрнауки № 1241 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 [Электронный ресурс]; Режим доступа: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=172901> (дата обращения: 20 августа 2020г)
4. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения/ В.А. Сухомлинский – Москва: Просвящение, 1980. – 258с.

УДК 378

АКТИВИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ИННОВАЦИЯМ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.И. Кутугина*
ЛПИ – филиал СФУ
г. Лесосибирск, Россия

Сегодня, актуальной задачей системы высшего образования является ориентированность на подготовку выпускника, владеющего не только системой специальных знаний по учебным дисциплинам, но и способного творить и преобразовывать окружающую действительность. Статья посвящена проблеме активизации образовательного процесса как способа вовлеченности студентов – будущих учителей в образовательный процесс. Говорится о том, что введение элементов альтернативности в учебный процесс способствует активизации учебной деятельности студентов при изучении дисциплин педагогического цикла, так как ориентирует их на самостоятельное овладение способами деятельности, формирование позиции субъекта педагогической деятельности, инновационной деятельности.

Ключевые слова: активные методы обучения, активизация учебной деятельности, инновации, инновационные технологии, образовательный процесс.

Today, the urgent task of the higher education system is to focus on the preparation of a graduate who owns not only a system of special knowledge in academic disciplines, but also is able to create and transform the surrounding reality. The article is devoted to the problem of activating the educational process as a way of involving students - future teachers in the educational process. It is said that the introduction of elements of alternativeness into the educational process contributes to the activation of the educational activity of students in the study of disciplines of the pedagogical cycle, since it orients them towards independent mastery of methods of activity, the formation of the position of the subject of pedagogical activity, innovative activity.

Key words: active teaching methods, enhancing educational activities, innovations, innovative technologies, educational process.

* © Кутугина В.И., 2020

Современные тенденции сферы образования ориентированы не столько на приобретение знаний студентами, сколько на формирование и развитие способностей, творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда.

Одним из главных принципов активизации образовательного процесса является использование такой системы методов и приемов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем уже готовых знаний, в дальнейшем же их воспроизведение студентами, а на самостоятельное овладение обучающимися знаниями и умениями в процессе активной деятельности.

Под методами активного обучения стоит понимать психолого-педагогические технологии организации учебного процесса, при реализации которых дидактическими средствами создаются условия, мотивирующие обучающихся к самостоятельному освоению учебного материала в процессе активной творческой деятельности, основанной, в первую очередь, на непосредственном оперировании учебным материалом.

Формирование теории активного обучения студентов – одно из средств развития познавательной деятельности. Применение на практике проблемного и развивающего обучения привело к возникновению методов, получивших название «активные». Свой вклад в развитие активных методов обучения внесли Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, М.М. Леви, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов.

Отметим то, что первоначально исследования по активным методам обучения проводились в основном на материале школьной ступени, поэтому для внедрения активных методов в вузе требовалась определенная адаптация теории активных методов к особенностям образовательного процесса в высшем учебном заведении. В своих работах А.М. Матюшкин не только обосновал необходимость использования активных методов во всех видах учебной работы студентов, но и ввел понятие диалогического проблемного обучения как наиболее полно передающего сущность процессов совместной деятельности преподавателей и студентов, а также их взаимной активности в рамках «субъект-субъектных» отношений [5].

Активные методы обучения – это такие методы обучения, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер. К активным методам обучения относят дидактические игры, анализ конкретных ситуаций, решение проблемных задач, обучение по алгоритму, мозговую атаку, внеконтекстные операции с понятиями и др.

Термин «активные методы обучения» или «методы активного обучения» появился в литературе в начале 60-х годов XX века. Ю.Н. Емельянов [3] использует его для характеристики особой группы методов, используемых в системе социально-психологического обучения и построенных на использовании ряда социально-психологических эффектов и феноменов (эффекта группы, эффекта присутствия и ряда других). Вместе с тем активными

являются не методы, активным является именно обучение. Оно перестает носить репродуктивный характер и превращается в произвольную внутренне детерминированную деятельность обучающихся по наработке и преобразованию собственного опыта и компетентности.

При использовании активных методов обучения в педагогическом вузе меняется роль обучающегося – из послушного «запоминающего устройства» он превращается в активного участника образовательного процесса. Эта новая роль и свойственные ей характеристики позволяют на деле формировать активную личность, обладающую всеми необходимыми навыками и качествами современного успешного учителя.

Активизация обучения может идти как посредством совершенствования форм и методов обучения, так и посредством совершенствования организации и управления образовательным процессом в целом.

Сегодня, актуальной задачей системы высшего образования является ориентированность на подготовку выпускника, владеющего не только системой специальных знаний по учебным дисциплинам, но и способного творить и преобразовывать окружающую действительность, ведь обладание некой суммой знаний оказывается недостаточным фактором ориентации в быстро меняющемся мире и успешности в профессиональном сообществе. В связи с этим мы можем говорить о своего рода переориентации процесса обучения и воспитания в вузе «от человека образованного – к человеку творческому» [1].

Выполняя деятельность, сочетающую в себе учебный и профессиональный элементы, будущие учителя усваивают знания теории инноватики и практические умения не абстрактно, а в контексте функций субъекта инновационной педагогической деятельности. Деятельностный смысл процесса формирования готовности студентов к инновациям в педагогической деятельности состоит не столько в сообщении определенного объема знаний по инноватике, сколько в соотношении этих знаний с индивидуальной деятельностью будущего учителя.

Реализуя обозначенные способы активизации учебной деятельности студентов в процессе формирования готовности к инновациям в педагогической деятельности, мы опираемся на мнение Ю.Г. Репьева, который считает, что для овладения фундаментальными знаниями, охватывающими сущность явлений, понятий, процессов, закономерностей необходимы собственное напряжение и усилия обучающихся, но эта целенаправленная, активная деятельность должна проходить при косвенном содействии преподавателя [5].

Таким образом, наша задача состоит в оказании педагогического содействия в процессе формирования готовности студентов к инновациям в педагогической деятельности.

Для более полного представления об активизации процесса формирования готовности студентов к инновациям в педагогической деятельности необходимо обратиться к принципам, которые не только

характеризуют этот процесс, но и помогают преподавателю при реализации активных методов обучения:

1. Принципы преподавания: принцип персонификации, принцип педагогического управления, принцип проблематизации;

2. Принципы учебной деятельности: принцип активности, принцип самоопределения, принцип рефлексии собственной деятельности.

Понимая сущность активизации как использование личностью имеющегося опыта, знаний, умений для познания и раскрытия нового в предстоящей профессиональной деятельности нами разработаны разноуровневые дифференцированные задания для работы с предметным содержанием дисциплин педагогического цикла, с учетом индивидуальных способностей студентов, уровня их подготовленности.

С общепедагогических позиций ценность дифференцированных заданий заключается в том, что, с одной стороны, задается общее основание для построения учебной деятельности, а с другой – студентам предоставляется свобода в выборе индивидуального способа и приёма деятельности, что придает вариативность учебной деятельности [8].

Введение элементов альтернативности в учебный процесс способствует активизации учебной деятельности студентов при изучении дисциплин педагогического цикла, так как ориентирует их на самостоятельное овладение способами деятельности, формирование позиции субъекта педагогической деятельности, инновационной деятельности. Ситуация выбора приучает студентов самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность, поскольку не ставит жестких ограничений [8]. При построении системы дифференцированных заданий для нас является важным, чтобы студент видел «перспективу» самостоятельной деятельности – проблемное задание, которое он не может выполнить сегодня, он сможет выполнить завтра: самостоятельно или при необходимости с помощью преподавателя. При этом мы руководствуемся точкой зрения Д.Г. Левитеса, который подчеркивает, что уровневая дифференциация должна «обеспечивать поле для добровольного самостоятельного восхождения студентов от обязательного к повышенным уровням, давать возможность постоянного пребывания в зоне ближайшего развития» [4].

Дифференцированные задания включают в себя разнообразные виды работы, различные по типу и характеру познавательной деятельности и уровню самостоятельности и активности мышления. Разработаны дифференцированные задания на: репродуктивном уровне направленные на самостоятельное восприятие содержания и на последующее его обобщенное воспроизведение. Выполнение заданий, направленных на репродуктивное воспроизведение, предполагает преодоление определённых трудностей, связанных с принятием решения по отбору необходимых сведений, поэтому нами постоянно подчеркивается необходимость выбора наиболее нужной информации. Установка на «сужение» количества прочитанной информации

направлена на формирование у студентов избирательного отношения к содержанию, активизацию мыслительной деятельности.

Например, при изучении темы «Характеристика инновационных типов учебных заведений в России, Красноярском крае. Специфика и типология инновационных школ» нами используются следующие виды заданий: выборочное конспектирование, составление терминологических справок, составление перечня обсуждаемых в статье вопросов. Ещё один пример – при изучении темы «Педагог-исследователь как субъект инновационной школы» нами использовались следующие виды заданий для активизации самостоятельной деятельности студентов в процессе изучения темы:

1. Подберите несколько высказываний выдающихся людей об учителе начальных классов и требования к нему. Проанализируйте данные высказывания с точки зрения инновационной деятельности.

2. Проанализируйте новаторский опыт известных педагогов (Е.Ильина, С.Лысенковой, Е.Потаповой, Ш. Амонашвили и др.) и определите степень творчества и новизны в их поисках.

3. Попробуйте самостоятельно определить, в чем может заключаться специфика творческих поисков учителя начальных классов.

4. Можно ли научить творчеству? Аргументируйте свой ответ.

5. Творческая педагогическая деятельность возможна лишь в системе диалогического отношения. Согласны ли Вы с этим утверждением? Обоснуйте свой ответ.

Подобные виды заданий обеспечивают выражение личностного отношения к прочитанному, возможность представить своё видение проблемы, высказать свою точку зрения относительно рассматриваемой проблемы. Такой вид деятельности нацеливает студентов на возможность за словами видеть смысл, осуществлять самостоятельный переход от значений к смыслу.

Переход от репродуктивной деятельности к творческой сопровождается тем, что студенты могут самостоятельно модифицировать алгоритмы, предложенные преподавателем, с учётом новой ситуации, более сложного или информативно наполненного текста. Кроме того, они осуществляют исследовательскую деятельность по интересующей актуальной проблеме, осуществляют поиск путей самостоятельного решения проблемы и их обоснование, организуют и проводят микроисследования, внедряют практические разработки. Такая деятельность позволяет расширить операциональную и рефлексивно-исследовательскую сферы деятельности студентов, так как усвоение предметного содержания той или иной дисциплины превращается в процесс приобретения метакогнитивных умений и усвоения образцов деятельности. Освоив новые способы получения знаний, студенты смогут применять их в дальнейшей образовательной деятельности.

Список литературы

1. Библер В.С. Мышление как творчество. / В.С. Библер. – Москва: Политиздат, 1975. – 399с.

2. Гавриленко Л.С. Инновационная педагогика: учеб. пособие / Л.С. Гавриленко, В.И. Кутугина, Ю.Л. Лукин. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2019. – 137 с.
3. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. / Ю.Н. Емельянов. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.
4. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д.Г. Левитес. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: модэк, 2003. – 320 с.
5. Огольцова Е.Г. «Формирование активного обучения как средство развития познавательной деятельности студентов» / Е.Г. Огольцова, О.М. Хмельницкая // Развитие качества высшего профессионального образования в современных условиях Материалы региональной научно-практической Интернет-конференции. – 2009. – 133 с.
6. Репьев Ю.Г. Интерактивное самообучение: монография / Ю.Г. Репьев. – Москва: Логос, 2004. – 248 с.
7. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / под ред. д-ра социологических наук, профессора Ю.П. Сурмина. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
8. Таранчук Е.А. Организационно-педагогические условия формирования образовательной самостоятельности студентов педагогического вуза : дис. ... канд.пед.наук : 13.00.01 / Е.А. Таранчук. – Красноярск: КГПУ, 2008. – 212 с.

УДК 378.4

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ ВО ФРАНЦИИ

Т.В. Газизова *

ЛПИ – филиал СФУ

г. Лесосибирск, Россия

Ю. Пешо *

Grenoble INP-Pagora est l'École internationale

г. Гренобль, Франция

В статье проанализирован опыт организации образовательного процесса по подготовке инженеров во Франции.

Ключевые слова: образовательный процесс, образовательная компаративистика, Болонский процесс, инженерная деятельность.

The article analyzes the experience of organizing the educational process for training engineers in France.

Key words: educational process, educational comparative studies, Bologna process, engineering activity

* © Газизова Т.В., 2020

* ©Пешо Ю., 2020

В современном обществе инженерная деятельность играет особую роль, которая определяется ее социальной функцией, состоящей в использовании результатов науки и практики для блага человечества. Функцией инженера следует считать интеллектуальное обеспечение процесса создания, внедрения и эксплуатации технического прогресса. Однако, проблема подготовки инженерных кадров в современной России состоит в том, что образовательная среда далека от мирового развития инженерного образования и мировых тенденций развития производства.

Сегодня, как правило, подготовка инженера носит слишком общий характер, мало сориентирована на выполнение в перспективе конкретных функций. Если же учесть, что эти функции различаются и по уровню творчества, и по необходимым знаниям, навыкам, то в результате возникает и обостряется одно из важнейших противоречий нашего технического образования: диплом инженера позволяет занимать разные инженерные должности, но для реальной конкретной работы вузовская подготовка оказывается явно недостаточной [2].

Для понимания современного состояния и перспектив развития инженерного образования в нашей стране целесообразным представляется обращение к истории его развития в тех странах, организация образования в которых послужила примером для развития отечественной системы высшего технического образования.

Родоначальником инженерного образования в Европе является Франция. Именно в этой стране в 1671 г. была основана Королевская академия архитектуры, считающаяся первым высшим техническим учебным заведением. С конца XVII – в первой половине XVIII века во Франции стали образовываться инженерные корпуса и открываться школы для их обучения. Так, в 1741 г. была образована «Школа инженеров-конструкторов королевских судов», а в 1747 г. была открыта первая высшая школа гражданских инженеров – Школа мостов и дорог.

Специальные высшие учебные заведения стали массово появляться во Франции в середине XIX века, в связи с развитием машинного производства, государственного управления, военного дела, флота и т.д. Предназначение новых вузов заключалось в подготовке специалистов новых профессий, умеющих применять знания и навыки в узких, прикладных сферах деятельности. Так в стране начал складываться новый тип высших учебных заведений – Grandes Ecoles (Высшие школы).

В их компетенции была и остается подготовка кадров в области технических и педагогических наук, экономики, сельского хозяйства, архитектуры, музыки, живописи.

В категорию «Grandes Écoles» на сегодняшний день входят: инженерные школы, высшие педагогические институты, школы коммерции и ветеринарные школы, а также государственные вузы, которые в соответствии с Кодексом о

высшем образовании именуются: «Grands Établissements» (Большие или Крупные Учреждения).

Подготовку инженеров во Франции осуществляют университетские профессиональные институты (Institut universitaire professionnalisé IUP). Поступить в IUP можно, проучившись 1 год в университете. Программа подготовки рассчитана на три годичных цикла, каждый из которых до реформы LMD заканчивался получением соответствующего диплома: DEUG, Licence, Maîtrise. По завершении учебы в институте, которая сопровождается стажировкой на производстве, студент получает квалификацию: инженер. Принято считать, что IUP были созданы в противовес не университетским инженерным школам с тем, чтобы сделать университетский диплом инженера более востребованным на рынке труда [6].

Во Франции уже много десятилетий дискуссионным является вопрос, отвечает ли университетское образование современным требованиям и почему все большее число выпускников лицеев предпочитают поступлению в университет профессиональную деятельность, либо учебу в подготовительных классах (CPGE) и секциях по подготовке специалистов технического профиля (STS) для дальнейшего поступления в более престижные высшие школы (Grandes Ecoles). Меры, направленные на исправление создавшегося положения, в частности, увеличение краткосрочных, профессионально ориентированных программ подготовки, принесли заметный прогресс.

Таким образом, подготовка инженеров во Франции осуществляется в следующих типах учебных заведений: 1) инженерные школы, 2) школы бизнеса, 3) такие школы как Эколь Нормаль Сюперьёр (École Normale Supérieure) и Эколь Натъональ д'Администратъон (École Nationale d'Administration), предназначенные для подготовки будущих высококвалифицированных специалистов.

Необходимо отметить, что инженерное образование высоко ценится во Франции. Выпускники, в особенности дипломированные Высшими инженерными школами с наиболее высоким национальным рейтингом, принимаются на работу с перспективой быстрого роста и потенциальной возможностью занять высокую должность вплоть до генерального директора предприятия.

Новая реформа высшей школы во Франции, проходящая в рамках Болонского процесса, продолжает линию профессионализации университетской подготовки, где в основе классификации образовательных программ лежит четко выделенная направленность: профессиональная или исследовательская. Этот принцип соответствует основному назначению Болонского процесса – максимально приблизить вузовское образование к потребностям рынка труда и создать благоприятные условия для свободного передвижения и трудоустройства дипломированных специалистов.

Во Франции прием студента в Высшую инженерную школу рассматривается как официальное начало его инженерного образования. Только

Высшие инженерные школы с трех-, реже четырехлетним курсом обучения, присваивают студенту степень инженера, признанную Французским правительством и работодателями. Трехлетний образовательный курс Высшей инженерной школы может быть условно разделен на два цикла: первые 1,5–2 года являются логическим продолжением теоретического образования подготовительных классов, а оставшееся время отведено специализированным предметам. В этот период можно участвовать в программах международного обмена среди вузов и стажироваться по выбранной студентом специализации.

Французские инженерные школы придают особое значение теоретическому обучению. Для преобразования теоретических знаний в практические навыки инженерные школы, такие как ENSEEIHT, предлагают для тренировки короткие упражнения и длительные проекты, направленные на исследование конкретной задачи. Последние выполняются группами из двух-шести человек в зависимости от предмета и включают в себя практическое применение теорем, компьютерное моделирование и расчет, а также экспериментальные работы в лаборатории. Работу студентов курируют профессора, либо их ассистенты. По окончании, проект защищается перед жюри, в состав которого входят преподаватели этой школы, приглашенные преподаватели или промышленные эксперты и другие студенты [5].

Другая особенность инженерного образования во Франции заключается в экзаменационном процессе, который включает в себя значительную часть устных презентаций учебных проектов чаще всего на английском языке, а некоторые зачеты проходят в форме презентации научных статей, предложенных преподавателем. Письменные экзамены, продолжительностью несколько часов, проводятся только в случае применения теории для решения конкретных задач и не нуждаются в устной защите, как в МГТУ им. Н.Э. Баумана. Некоторые письменные экзамены также выполняются небольшими группами студентов с последующей коллективной оценкой.

Важное место в образовательном цикле инженеров занимают учебные практики, позволяющие найти практическое применение своим теоретическим знаниям, а также приобрести необходимый опыт для будущей профессиональной карьеры. В трехгодичный образовательный цикл входят три стажировки, проходящие соответственно в летний период после каждого года обучения.

Следует отметить, что студенты во Франции сами занимаются поиском мест стажировки и предложением своей кандидатуры. В свою очередь компании и исследовательские лаборатории заинтересованы в приеме студентов на стажировки — стажеры могут не только оказать помощь сотрудникам в работе над текущими проектами, но также подготовить квалифицированную смену инженеров и потенциальных сотрудников компании.

Таким образом, во Франции образовательный процесс выводит на первый план коллективную работу, позволяющую приобрести первый опыт по

управлению проектом — как организовать свое время при коллективной работе, чтобы уложиться в поставленные временные рамки, как распределить задачи или делегировать полномочия своим коллегам. При этом при выставлении оценок привелегии имеют устные презентации, которые проходят частично на английском языке.

Инженерное образование во Франции, в отличие от России, характеризуется более строгим отбором при поступлении в связи с популярностью инженерного диплома, который является залогом успешной карьеры. Во Франции дипломированные инженеры конкурентноспособны и востребованы на рынке труда.

Список литературы

- 1.Болонская декларация [Электронный ресурс].- Режим доступа: http://www.msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped_obr/Bolonskaja_deklaracija.pdf (дата обращения 15.03.2018).
2. Вишневский Ю.Р.,Шапко В.Т. Социология: Курс лекций для технических вузов. / Ю.Р. Вишневский, В.Т. Шапко. – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2007. – С.279
- 3.Кодекс «Об образовании во Франции» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.education.gouv.fr> (дата обращения 14.08.2020).
4. Сайт Министерства национального образования Франции (Ministère de l'éducation nationale) [Сайт] URL: <http://www.education.gouv.fr>
5. Downey G., & Lucena J. (2010). Mapping Engineering «Up» from Society, Responding to Culture, Responding to Popular Images of Progress, Research Questions. Technology and Society. Retrieved from <http://science.jrank.org/pages/63340/engineering-cultures.html>
- 6.LOI n 2016-1828 du 23 décembre 2016 portant adaptation du deuxième cycle de l'enseignement supérieur français au système Licence-Master-Doctorat (1) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2016/12/23/MENX1631939L/jo> (дата обращения: 18.09.2020).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Г.В. Байкунакова*
МБОУ «СОШ № 8 г. Горно-Алтайска»
г. Горно-Алтайск, Россия

В статье рассматриваются психолого-педагогические особенности формирования графической культуры обучающихся основной школы, раскрываются понятия «пространственное мышление», «пространственное воображение», «пространственное представление».

Ключевые слова: графическая культура, пространственное мышление, пространственное воображение, пространственное представление.

The article discusses the psychological and pedagogical features of the formation of graphic culture of students of the main school, reveals the concepts of «spatial thinking», «spatial imagination», «spatial representation».

Key words: graphic culture, spatial thinking, spatial imagination, spatial representation.

Проблема формирования графической культуры достаточно актуальна в современном мире, о чем свидетельствует частое изучение поставленных вопросов. В своей работе А.Д. Ботвинников, под графической культурой понимает совокупность достижения человечества в области графических способов передачи информации. С его точки зрения, формирование графической культуры обучающихся – это процесс овладения графическим языком, используемым в технике, науке, производстве, дизайне и других сферах деятельности [2].

Ядром графической культуры является символическая система [6]. На его основе человек может создавать различные виды графических изображений, которые, в свою очередь, являются универсальными информационными инструментами. Эти инструменты незаменимы для творчества и создания материальных продуктов. В работах А.Н. Леонтьева [3], В.С. Мухиной [5] и других ученых раскрыты различные психолого-педагогические аспекты проблемы формирования знаково-символической деятельности.

Формирование графической культуры обучающихся основной школы имеет свои психолого-педагогические особенности. В ходе обучения обучающиеся основной школы усваивают различные знаково-символические системы, отражающие особенности изучаемых учебных дисциплин. Посредством общеобразовательных учебных предметов обучающиеся осваивают все компоненты этого вида деятельности – кодирование и декодирование, схематизация, моделирование. В процессе овладения

* © Байкунакова Г.В., 2020

различными способами изменения и запоминания информации у обучающихся основной школы развивается пространственное воображение, совершенствуются умственные действия.

Графическая культура, по мнению И.В. Соловкиной базируется на такие «познавательные процессы, как зрительное восприятие, пространственное воображение, пространственное представление, наглядно-образное мышление, пространственное мышление; ориентирована на способность чтения, сохранения, преобразования и использования любого вида информации, имеющей огромное значение в учебной и трудовой деятельности обучающихся» [8: 309].

Развитие пространственного воображения в школе актуально, так как пространственные представления и пространственное воображение обучающихся основной школы являются предпосылками для формирования его пространственного мышления и обеспечиваются различными психическими процессами, такими как восприятие (первоосновой которого являются ощущение), внимание, память, воображение при обязательном участии речи. Ведущую роль при этом играют логические приемы мышления: сравнение, анализ, синтез, классификация, обобщение, абстрагирование.

Формирование графической культуры обучающихся неотделимо от развития образного (пространственного), логического, абстрактного мышления средствами предмета, что реализуется при решении графических задач. Предметные курсы основной школы черчение, информатика, изобразительное искусство, технология, география, геометрия у обучающихся формируют аналитические и созидательные (включая комбинаторные) компоненты мышления. Тем самым являются основными источниками развития статических и динамических пространственных представлений обучающихся основной школы.

Современные условия делают необходимыми элементами общей человеческой культуры определенный объем графических знаний, владение характерными для этого методами, знакомство со специфическим языком. Помимо этого, все большую актуальность приобретает ориентация процесса обучения на формирование активной творческой личности. Перед педагогической наукой и практикой ставится задача совершенствования с этих позиций общеобразовательной и профессиональной школы.

Интеграция предметов преподавания информатики, математики, физики, черчения, естественных наук способствует развитию инженерного мышления, через техническое творчество, «техническое творчество – мощный инструмент синтеза знаний, закладывающий прочные основы системного мышления» [9: 177].

Систематическое обращение к творческим задачам создает предпосылки для развития творческого потенциала обучающихся, который в конце обучения реализуется при решении задач с элементами технического конструирования. Творческая деятельность создает условия для развития творческого мышления,

креативных качеств личности обучающихся (способности к длительному напряжению сил и интеллектуальным нагрузкам, самостоятельности и терпения, умения доводить дело до конца, потребности работать в полную силу, умения отстаивать свою точку зрения и др.).

Все это требует решения таких актуальных проблем, как развитие мышления, воображения и совершенствование практических умений и навыков обучающихся и т. п. В этом ряду важное место занимает и проблема формирования и развития пространственных представлений обучающихся. Пространственное мышление является существенным компонентом в подготовке к практической деятельности по многим специальностям.

Способность мыслить пространственными образами является одной из важнейших человеческих способностей. Полноценно освоить науку пространственных изображений возможно только при достижении ребенком определенного возраста. Это возраст подростка. Именно он является наиболее благоприятным для оперативности, динамичности, подвижности, широты и полноты оперирования пространственными образами.

Мысленное воображаемое манипулирование пространственными образами при решении графических задач развивает способность видеть их форму, величину, конструкцию, а в дальнейшем позволяет развиваться профессиональным способностям к технике, дизайну, строительству, архитектуре, изобразительному искусству [10].

Опираясь на психолого-педагогические исследования, мы выявили, что понятие пространственное представление связывается с понятием образа объекта или явления, который возникает в результате восприятия. При этом большое внимание уделяется зрительным образам, так как их информационная емкость особенно велика. Они позволяют мгновенно схватывать отношения между реальной и представляемой ситуацией. Такой взгляд на пространственные представления был взят за основу многими учеными-методистами при разработке методики формирования и развития пространственных представлений обучаемых (А. Д. Ботвинников, Б. Ф. Ломов, Е. А. Василенко, С. А. Анненков, Н. О. Севастопольский, Н. Г. Преображенская и др.). Под пространственными представлениями они чаще всего понимают образ той или иной пространственной (геометрической) конфигурации, отношения между ее элементами. Процесс формирования и развития пространственных представлений характеризуется умением мысленно конструировать пространственные образы или схематические конфигурации и изучаемых объектов и выполнять над ними мыслительные операции, соответствующие тем, которые должны быть выполнены над самими объектами.

Пространственные представления являются целостными субъективными образами пространственных объектов или явлений, которые отражены и закреплены в памяти на основе восприятия наглядного материала в процессе деятельности. Поэтому чрезвычайно важным является в этот период введение

элективных курсов, исследовательских проектов, курсов по выбору предполагающие работу с графической деятельностью (образы, формы, схемы и т.д.). Именно подростковый возраст является сенситивным периодом в развитии пространственного мышления подростка. Пространственное мышление – способность мыслить пространственными образами, одна из самых важных человеческих способностей. Без пространственного мышления было бы невозможно познание объектов и явлений окружающего мира.

В процессе экспериментального исследования, с целью выявления уровня графической культуры обучающихся, было проведено анкетирование среди 7-8 классов. Всего участвовали 180 человек. Анкета содержала 10 вопросов, восемь из которых диагностировали знания об использовании графической культуры в учебной деятельности обучающихся, а два вопроса давали представление о формулировке определения понятий «графика», «графическая культура» и об умении использования графической культуры в образовательном процессе. Результаты анкетирования показали средний уровень (27,3%) и низкий уровень графической культуры (72,7%).

Опираясь на образовательную практику, на результаты проведенного нами опроса среди учителей, мы выявили, что обучающиеся не умеют читать изображения пространственных фигур, плоский чертеж не воспринимается ими объемно, не в состоянии определять соотношения между отдельными элементами изображения, мысленно изменять их взаимное расположение, расчленять фигуру на части или преобразовывать ее из имеющихся частей.

Следует отметить, что пространственное воображение обучающихся требует большей наглядности при решении графических задач. Наиболее эффективными средствами развития пространственных представлений обучающихся, как известно, являются: демонстрирование фигур, сравнение положений геометрических фигур относительно друг друга, моделирование, грамотное изображение фигур, чтение чертежа. Создание графических образов или графическое моделирование необходимо не только для успешного обучения основам наук, оно имеет немаловажное значение в изобразительной, конструкторской, технической деятельности, реализуется в повседневной жизни.

Можно согласиться с мнениями педагогов, которые предлагают ряд решений данной проблемы: использовать структурно-логические схемы при изучении различных предметов; включать графические дисциплины в курсы по выбору, элективные курсы, в дополнительное образование школьников. При изучении таких курсов важно активно применять творческие задания с элементами графики и технического конструирования [4].

На основе сказанного выше, в рамках исследования было разработано арт-проектирование как средство формирования графической культуры обучающихся в образовательном процессе [1], которое способствует расширению уровня познавательной активности и развитию творческих

способностей обучающихся путем использования в различных электронных ресурсах.

Подводя итоги, следует отметить, что формирование графической культуры обучающихся основной школы способствует развитию пространственного мышления при работе с наглядным материалом, ориентируя учебный процесс на развитие пространственного воображения и пространственного представления школьников.

Список литературы

1. Байкунакова Г.В. Арт-проектирование в образовательном процессе. // Инновации в образовательном пространстве: опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. ст. отв. и науч. ред. В.А. Адольф. / Г.В. Байкунакова. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2018. – С. 157-162.
2. Ботвинников А.Д. Об актуальных вопросах методики обучения черчению / А.Д. Ботвинников. – Москва: Просвещение, 1977. – 191 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2005. – 431 с.
4. Матвеева М.В. К вопросу о формировании графической культуры учащихся в системе основного общего образования / М.В. Матвеева, Е.Н. Аёшина., Т.Е. Скоробогатова // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin), 2019. – Выпуск 8 (205). – С. 39–47.
5. Мухина В.С. Детская психология. Учебник для студентов пед. институтов под ред. Л. А. Венгера. – 2-е изд., перераб. и доп. / В.С. Мухина. – Москва: Академия, 2000. – 272 с.
6. Рубина, И.М. Графическое обучение младших школьников / И.М. Рубина // Человек и Вселенная. – Санкт-Петербург: «Инфо-да», 2005. – № 10 (53). – С. 166-168.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Изд-во «Питер», 2001. – 720 с.
8. Соловкина И.В. К вопросу о психологических особенностях процесса формирования графической культуры обучающихся // Психодидактика высшего и среднего образования: материалы десятой юбилейной международной научно-практической конференции (Барнаул, 15-17 апреля 2014 г.): в 2 ч. / И.В. Соловкина. – Барнаул: Изд-во АлтГПА, 2014. – Ч.1. – С. 306-310.
9. Темербекова А.А. Формирование конструктивного мышления школьников посредством использования сетевого взаимодействия. / А.А. Темербекова // Формирование и развитие научных знаний студентов и школьников с опорой на комплексный системный подход: Сборник научных трудов по материалам IV Международной научно-практической конференции (13-15 июля 2017) под ред. А.В. Петрова, Е.И. Кудашовой. – Горно-Алтайск: РМНКО, 2017. – С. 176-182.

10. Шабанова О.П. Модель преодоления низкого уровня графической культуры студентов и школьников/О.П. Шабанова, М.Н. Шабанова. // Ученые записки. – Курск, 2014. – № 1. – С. 199-204.

УДК 373

ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

С.И. Родикова*

*МБОУ «СОШ № 1 г. Лесосибирска»,
г. Лесосибирск, Россия*

В статье представлен педагогический опыт по формированию финансовой грамотности у младших школьников на уроках математики.

Ключевые слова: финансовая грамотность, математика, младшие школьники.

The article presents a pedagogical experience in the formation of financial literacy among younger students in mathematics lessons.

Key words: financial literacy, mathematics, elementary school students.

Многие дети, да и не только, не знают цену деньгам, ждут дорогих подарков, не ценят того, что им покупают или дарят, одежду, игрушки. Порой безжалостно портят, ломают и выбрасывают вещи.

Более того современные дети являются активными потребителями и все больше привлекают внимание розничных торговых сетей, производителей рекламы и банковских услуг. В подобной ситуации недостаток понимания и практических навыков в сфере потребления, сбережения, планирования и кредитования может привести к необдуманным решениям и опрометчивым поступкам, за которые придется расплачиваться в течение многих лет на протяжении жизни. Финансово грамотные люди в большей степени защищены от финансовых рисков и непредвиденных ситуаций. Они более ответственно относятся к управлению личными финансами, способны повышать уровень благосостояния за счет распределения имеющихся денежных ресурсов и планирования будущих расходов. Не менее важно то, что они могут положительно влиять на национальную и мировую экономику.

В Федеральном Государственном Образовательном стандарте начального общего образования отмечается необходимость привести школьное образование в соответствие с потребностями современного общества. Несомненно, финансовый аспект затрагивает практически все сферы жизнедеятельности современного человека. Поэтому обучить учащегося азам финансовой грамотности — важная и нужная задача. Лучшим этапом

* © Родикова С.И., 2020

жизненного цикла человека, на котором ему может быть предоставлена возможность получить навыки финансовой грамотности, является этап получения образования в школе, поскольку в современном мире дети значительно раньше сталкиваются с деньгами, понимают их значение и учатся зарабатывать, школа должна помогать учащимся начинать адаптацию к активной жизни в условиях рынка. Основы финансовой грамотности в начальной школе входят в курс математики, необходимо начинать готовить детей к выполнению экономических и финансовых заданий уже с начальной школы.

«Финансовая грамотность – это совокупность базовых знаний в области финансов, банковского дела, страхования, а также бюджетирования личных финансов, которые позволяют человеку правильно подбирать необходимый финансовый продукт или услугу, трезво оценивать, брать на себя риски, которые могут возникнуть в ходе их использования, грамотно накапливать сбережения и определять сомнительные (мошеннические) схемы вложения денег» [1:6].

Формирование финансовой грамотности происходит на уроках математики, где младшие школьники получают элементарные представления о видах собственности, семейных доходах и расходах, разумных тратах, карманных деньгах и рациональном их расходовании, стоимости школьного имущества. Уже в начальных классах учащиеся начинают освоение основных терминов, составляющих суть экономики: собственность, производство, торговля, товар, рынок, деньги, цена и др.

В 1 классе учащиеся знакомятся с числами, цифрами для записи этих чисел; одновременно они знакомятся с единицами измерения стоимости – копеей, рублем, монетами достоинством в 1, 5, 10 копеек, 1, 5, 10 рублей. В этом возрасте дети должны научиться пересчитывать и отбирать монеты для оплаты какого-либо продукта в пределах 20.

Во 2 классе вводится понятие денег, их функции: мера стоимости, средство обращения, средство платежа, средство накопления. Учащиеся дальше продолжают расширять свои знания о денежных знаках: появляются монеты и купюры в пределах 100 р., так как счет во втором классе идет в пределах 100. Учатся переводить рубли в копейки и обратно. Появляется понятие цена товара, количество, стоимость покупки. Учащиеся решают задачи на стоимость товара, оплату товара, получение сдачи. Во 2 классе ведется уже разговор о карманных деньгах, что у ребенка есть какие-то карманные деньги, которые он может тратить, например, на школьные обеды.

В 3 классе учащиеся знакомятся с денежными знаками: монетами, купюрами в пределах 1000 р., учатся переводить рубли в копейки и обратно. Начинают пользоваться формулой стоимости покупки: $\text{цена} \times \text{количество} = \text{стоимость}$. Решают разные виды задач на нахождение цены, количества и стоимости товара. Карманные деньги уже могут быть в пределах 1000 рублей.

Ребенок должен хорошо разбираться в ценах на продукты питания, канцелярские товары и т.д.

В 4 классе увеличиваются денежные знаки до 1 000 000 рублей. Также учащиеся продолжают учиться переводить рубли в копейки и обратно. С помощью формулы стоимости покупки они решают разные виды задач на нахождение цены, количества и стоимости товара. В 4 классе появляются новые понятия: статья расходов и доходов семьи, семейный бюджет, планирование семейного бюджета. К концу 4 класса ребенок должен хорошо понимать, сколько стоит одежда, обувь и т.д.

Рассмотрим задания по финансовой грамотности, которые можно предложить учащимся в 1 классе:

Знакомство с монетами и купюрами

Задача учителя в 1 классе сформировать у учащихся представление о монетах достоинством 1,2,5 рублей, 1,5,10 копеек, их наборе и размене, решая различные виды заданий.

Например:

Где можно увидеть цифры 1, 5 и т.д.? Дети могут назвать номер маршрута, 1, 5 кг муки, 1, 5 л воды и в том числе и монеты номиналом 1 и 5.

Необходимо набрать нужную сумму разными способами (без сдачи).

Глядя на рисунок, учащиеся отвечают на вопросы: сколько денег у Вани? Сколько денег у Лены? У кого больше? У кого меньше?

Очень хорошо, когда в фабулу заданий, предложенных учителем, вводятся любимые детьми герои сказок. Экономическое содержание развёртывается перед детьми в виде проблемных ситуаций, разрешение которых развивает логику, нестандартность и самостоятельность мышления. Дети, помогая решить проблемы, возникшие перед сказочными героями, незаметно для себя овладевают знаниями о финансах.

Например, глядя на рисунок задачи, учащиеся помогают Буратино найти предмет, который стоит 2 рубля. Отвечают на вопрос: хватит ли Мальвине 10 рублей на покупку карандаша и ручки? и т.д.

Во 2 классе увеличивается числовое множество до 100, поэтому увеличивается и количество купюр. Задания и задачи, которые можно использовать на данном этапе:

Набрать ровно 100 рублей ровно 37-ю монетами. Есть монеты номиналом 1 и 10 рублей.

Нужно набрать ровно 100 рублей. Есть монеты номиналом 1 и 10 рублей. Сколькими монетами это можно сделать? Перечислить все возможные варианты.

В кассе лежит куча монет по 1, 5 и 10 рублей. Ворюшка, не глядя, хватает 10 монет и убегает. Сколько денег он мог украсть? Напишите все варианты.

Во 2 классе учащиеся знакомятся с простыми задачами на определение количества товара, стоимости и цены. Узнают о том, как соотносятся между собой стоимость товара, его количество и цена. Важно приучить ребенка

работать с ценами товаров, чтобы он знал цены реальных предметов, которыми он пользуется. Можно предложить следующие задачи:

Скакалка стоит 33 рубля. Сколько стоят 3 таких же скакалки?

Альбом для рисования стоит 15 рублей. Сколько таких альбомов Толя сможет купить на 60 рублей?

Папа купил 2 кг конфет и заплатил за покупку 100 рублей. Сколько стоил 1 кг конфет?

Чтобы расширить кругозор детей, и сделать математику более для них интересной, можно учащихся познакомить не только с понятиями, но и с историей появления денег.

Во 2 классе родители активно начинают давать своим детям деньги на карманные расходы. Стоит отметить, что у ребенка должны быть карманные деньги. Так он учится ими распоряжаться. При контроле за уровнем усвоения материала по финансовой грамотности во 2 классе можно использовать вопросы, требующие ответа «да», «нет», «+» или «-». Например: Самостоятельная работа по теме «История появления денег»:

1. Почему появились монеты?
2. Что было изображено на серебряной копейке?
3. Какие три металла использовались для изготовления денег?
4. Почему стороны монет называются «орёл» и «решка»?
5. Какое ювелирное украшение дало название деньгам?

Важно заинтересовать детей, увлечь их за собой, заставить удивляться, искать ответы, размышлять. Следует поощрять любую полезную инициативу, подбадривать и поддерживать сомневающихся.

В 3 классе учащиеся знакомятся с купюрами 100, 500, 1000 рублей, так как счет идет уже в пределах 1000. Рассмотрим задания и задачи, которые можно использовать на данном этапе:

Запишите числовое равенство для размена:

А) купюры в 1000 р. купюрами по 100 р.;

Б) купюры в 500 р. купюрами по 50 р.

2) Сколько потребуется рублей, десятков, сотен, чтобы разменять купюру в 1000 р.?

3) Глядя на рисунок, определите, в каком кошельке денег больше?

Данные знания нужны для того, чтобы знать, как рационально тратить деньги, оплачивая различные покупки.

В 3 классе появляется формула стоимости товара: C – стоимость товара, a – его цена (то есть стоимость единицы товара – 1 штуки, 1 метра, 1 килограмма, 1 литра и т. д.), n – количество товара в выбранных единицах: $C = a \cdot n$. Большинство задач решается с помощью схем и таблиц:

Цена блокнота 20 руб. Чему равна стоимость 2 блокнотов, 4 блокнотов, 6 блокнотов?

| Цена (а) | Количество (n) | Стоимость (С) |
|-------------------|----------------|---------------|
| одинаковая 20 руб | 2 б | ? руб |
| | 4 б | ? руб |
| | 6 б | ? руб |

Рассмотрим следующую задачу:

Рабочему было поручено изготовить 30 деталей за 10 часов, но рабочий, экономя время, успевал делать 1 деталь за 15 минут. Сколько деталей сверх нормы сделает рабочий за счет сэкономленного времени?

Методика работы над данной задачей сводится к поиску различных способов решения, что, несомненно, оказывает положительное влияние на развитие математических способностей. В задаче хорошо представлены и экономические понятия (производительность труда, объём работ, время работы, норма, экономия), а экономический аспект описываемой в задаче ситуации, остаётся вне обсуждения.

Сколько денег получит рабочий за изготовление деталей, если за каждую деталь ему платили 200 рублей?

На сколько рублей больше получит рабочий за счет сэкономленного времени?

При решении задач дети могут обучиться элементарным расчетам, смогут оценить выгоду той или иной покупки или сделки, найти более выгодные и удобные способы решения разных практических, жизненных задач.

В 4 классе денежные знаки увеличиваются до 1 000 000 р. Для закрепления материала, можно использовать задания следующего характера:

Укажите верные высказывания для каждого рисунка:

А) в кошельке находятся только купюры.

Б) Все купюры по 100 рублей.

В) В кошельке находится 870 рублей.

Г) В кошельке есть три монеты по 5 рублей.

2) Аппарат по размену денег сломался. Раньше он взамен одной 10-рублевой монеты выдавал две 5-рублевых. А теперь, если ему дать две любые одинаковые монеты (обе по 5 или обе по 10), он возвращает три другие монеты (соответственно, по 10 или по 5 рублей). А если дать три одинаковые монеты, он вернет две другие. За какое минимальное количество раз можно поменять у него 100 монет по 5 р. на 100 десятирублевых? А 5 монет по 5 р. на 10 десятирублевых?

В 4 классе учащиеся знакомятся с такими понятиями как доход, расход, семейный бюджет.

Недостаток воспитания финансовой грамотности нередко проявляется в том, что дети небрежно относятся не только к объектам общего пользования, но и к своим вещам. Они не всегда понимают, что даже самая небольшая вещь стоит родителям, школе немалых затрат. Для актуализации этой темы можно предложить задачи, в которых говорится о средствах, затраченных на покупку предметов, экономии средств семейного бюджета, школы и т.п. Например:

«Винтик и Шпунтик открыли автомастерскую. Для этого они взяли в аренду дом сроком на год и внесли арендную плату в размере 6000 рублей. Кроме того, они купили запасных частей на 300000 рублей, наняли охрану за 36000 рублей. Вся стоимость оказанных услуг по ремонту автомобилей составила 500000 рублей. Из них заплатили налоги 10000 рублей. Какой будет чистая прибыль наших предпринимателей за год, за месяц?»

Решая поставленные задачи, учащиеся, развивают финансовое мышление, логику, учатся анализировать, делать выводы о тратах и сбережениях, повышая тем самым уровень своей финансовой культуры. Кроме того, эти задачи направлены на развитие познавательных умений и навыков учащихся; умение ориентироваться в информационном пространстве; умение самостоятельно конструировать свои знания; умение критически мыслить.

Сегодня образование нацелено, в первую очередь, на комплексное освоение практических инструментов. Они помогают детям реализоваться в жизни, осваивать необходимые навыки, становиться многогранными, всесторонне развитыми личностями. Одна из важных, ранее зачастую упускаемых проблем, – финансовая грамотность для учащихся начальной школы. Учиться обращению с деньгами необходимо – это помогает осознать, как выстраиваются различные взаимоотношения в семье, насколько велика личная ответственность каждого в ее благосостоянии.

Наличие задач с экономическим содержанием на уроках математики в начальной школе способствует получению основ финансовой грамотности, вносит практическую направленность.

Можно утверждать, что финансовая грамотность в курсе математики дает положительные результаты, так как:

- значительно увеличивает активность детей на уроке;
- развивает внутреннюю мотивацию к учению;
- усиливает познавательные мотивы;
- расширяет личный опыт учеников;
- преодолевает оторванность математики от реальной жизни;
- повышает качество и прочность знаний;
- повышает роль детей в семье (участие в планировании покупок, работе по дому);
- приучает к бережливости, экономии, предприимчивости.

Начиная учиться в школе, ребёнок делает первые шаги во взрослую жизнь. Для того чтобы он не растерялся в ней и стал в будущем финансово благополучным человеком, ему необходимо освоить азбуку финансовой грамотности и научиться считать деньги.

Получив финансовые знания, ребенок сможет более осознанно подумать о своем будущем. При управлении личными финансами он сможет принимать разумные решения, формировать у себя правильные финансовые привычки и использовать свои знания на практике. Финансово образованный человек

способен сам выбирать наиболее привлекательные пути в жизни, создавая материальную основу для развития общества.

Список литературы

1. Гловели Г.Д. Финансовая грамотность: Материалы для учащихся (4 класс). / Г.Д. Гловели. – Москва: ВИТА-ПРЕСС, 2014.
2. Федин С.Н. Финансовая грамотность: Материалы для учащихся (2–3 класс)./ С.Н. Федин. – Москва: ВИТА-ПРЕСС, 2014.

УДК 374.31

АТТЕСТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ МБОУ ДО «ЦЕНТР ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА ЛЕСОСИБИРСКА» – ОСНОВНАЯ ФОРМА ПОДВЕДЕНИЯ ИТОГОВ СОВМЕСТНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ И ПЕДАГОГА

Л. Н. Лебедева*

*МБОУ ДО «Центр дополнительного образования
города Лесосибирска», Россия*

В статье проанализирован опыт работы педагогов МБОУ ДО «Центр дополнительного образования города Лесосибирска» по аттестации учащихся, автором представлено многообразие форм и методов аттестации.

Ключевые слова: аттестация, контроль, результат, достижения.

The article analyzes the teachers' experience of MBOU DO "Center for additional education of the city of Lesosibirsk" on certification of students, the author presents a variety of forms and methods of certification.

Key word: certification, control, results, achievements.

В последнее время особое внимание в дополнительном образовании уделяется результатам обучения учащихся, достижениям ими тех целей и задач, которые поставлены в дополнительной общеразвивающей общеобразовательной программе. Действенным средством отслеживания достижений и результатов учащихся является процедура аттестации, которая представляет собой основную форму педагогического контроля, нацеленного на выявление соответствия реальных результатов образовательного процесса прогнозируемым результатам образовательных программ. В МБОУ ДО «Центр дополнительного образования города Лесосибирска» (далее Центр) аттестации учащихся уделяется большое внимание. Центр – многопрофильное учреждение дополнительного образования, где развивают свои способности, получают новые знания, первоначальные навыки по четырем направленностям

* © Лебедева Л.Н., 2020

(художественная, социально-педагогическая, техническая, туристско-краеведческая) около полутора тысяч детей от 6 до 18 лет в течение 1-6 лет. Многообразие видов деятельности, предлагаемых вниманию детей, способствует как общему развитию, так и развитию индивидуальных способностей детей. С целью повышения мотивации обучения, развития творческого потенциала обучающихся и выявления одаренных детей в центре по итогам полугодия проводится промежуточная и итоговая аттестация обучающихся. Данная процедура основывается на «Положении о промежуточной и итоговой аттестации учащихся», утвержденном методическим советом учреждения.

В сфере дополнительного образования нет единых образовательных стандартов, в соответствии с которыми можно было бы проверить «уровень обученности» детей в определенном направлении образовательной деятельности. Но в каждой образовательной программе определены результаты на каждый год обучения, которые и служат параметром результативности для каждой конкретной образовательной программы в выявлении реальных достижений учащихся, в ходе аттестации. Проверке подлежат теоретические знания, практические умения и навыки, которые педагог определил в соответствующем разделе своей образовательной программы. Многообразие направленностей дополнительного образования порождает и многообразие форм и методов аттестации. Один из принципов аттестации в дополнительном образовании - свобода выбора педагогом методов и форм ее проведения. Этим и отличается эта процедура в дополнительном образовании от аттестации в общеобразовательных учреждениях. В дополнительном образовании аттестация учащихся проходит с использованием более занимательных форм, психологически щадящих. Они дифференцированы в зависимости от направленности деятельности и возраста учащихся. Например: аттестация учащихся по дополнительной общеразвивающей общеобразовательной программе «От мастера – к ученику, от ученика – к мастеру» (художественной направленности, возраст учащихся 14-18 лет), направленной на формирование художественно-критической компетентности, включает не только демонстрацию результатов творчества учащихся (выставку «Мой художник») но и презентацию-защиту учащимися созданных копий, изученных и проанализированных работ художников объединения «Енисей». Презентация-защита в свою очередь включает обсуждение выполненных работ с точки зрения выраженного в них содержания. Обсуждение, ответы на вопросы не только акцентируют внимание учащихся на полученных результатах, а также раскрывают достоинства каждого студийца и определяют степень его отзывчивости на успехи и неудачи сверстников и, как следствие, у учащихся вырабатывается оценочное суждение. Обучающиеся по программе театральной деятельности «Старая, старая сказка» (художественной направленности, возраст учащихся 7-10 лет) оцениваются при отчетном показе постановки кукольного театра, на котором присутствуют не только родители, но и

учащиеся других объединений Центра. Причем отчетный показ проходит дважды, т.к. зачастую на каждый спектакль приходится двойной состав артистов. Промежуточная аттестация по программе «Мультимедийная журналистика» (социально-педагогической направленности, возраст учащихся 14-18 лет) в декабре месяце проходит в форме контрольной работы, включающей в себя написание статьи или создания ролика по теме: «Экология», а в мае месяце – в форме творческого отчета, включающего статью и ролик по теме: «Успешные люди».

Процесс аттестации важен не только педагогу для проверки достижения учащимися определенных результатов, он важен и учащимся, которые хотят одобрения, направления, проверки и оценки своих результатов. Аттестация позволяет осуществить индивидуальный подход. Например, учащиеся по дополнительным общеразвивающим общеобразовательным программам «Солист» и «Вокал с акцентом» эстрадно-вокальной студии «Сибирские звездочки» аттестуются в форме участия в городском творческом конкурсе «Браво». А аттестация учащихся по программе «Юный электрик» проходит в формате участия в городском фестивале «Молодые профессионалы» по технологии ЮниорПрофи. Площадкой для аттестации учащихся по робототехнике стал межмуниципальный тур краевого молодежного форума «Научно-технический потенциал Сибири». В процессе такой аттестации, у обучающихся формируется адекватная оценка собственных достижений, которая базируется на стремлении к дальнейшему совершенствованию.

В оценке результата работы детского объединения необходимо выделить два аспекта: критерии и форму оценки результата подготовки каждого учащегося и оценку общего уровня подготовки всех учащихся. Оба аспекта базируются на соответствии результатам, заложенным в образовательной программе, но различаются по содержанию и по качеству. На конкурсных мероприятиях различных уровней (от городского, до международного) просматриваются результаты не всех учащихся. На такие мероприятия делегируются самые продвинутые, наиболее способные и в основном занимающиеся не один год учащиеся, а нужна полная картина оценки работы детского объединения в целом. Поэтому педагоги тщательно продумывают формы аттестации по каждой программе. Например, учащиеся изостудии «Перспектива» аттестуются по представлению выполненных работ за год. 1-2 самые лучшие работы каждого учащегося, независимо от года обучения, участвуют в отчетной выставке-конкурсе студии, которая по традиции проходит в городском выставочном зале. Работы учащихся оценивают независимые эксперты - педагоги художественных школ города, и определяют победителей в каждой возрастной группе и в каждой номинации. Педагоги хореографического ансамбля «Веснушки» проводят декабрьскую промежуточную аттестацию в форме класс-концерта в каждой возрастной группе. На класс-концертах присутствуют, кроме представителей администрации и педагогов Центра, родители учащихся. А майская аттестация

выливается в отчетный концерт на уровне города, в котором принимают участие абсолютно все учащиеся этого большого коллектива.

Практическая подготовка без знания теории - это неполноценное образование, поэтому теоретическая подготовка проверяется педагогами двумя путями. Первый - теория проверяется одной формой, а умения и навыки - другой, второй - совмещаются эти два вида проверки в одной форме. Универсальными формами проверки является защита творческих работ учащихся и тестирование. Например: аттестация учащихся по техническому творчеству традиционно проходит в форме выставки-презентации. На стенде выставляется работа учащегося, и он проводит по ней своеобразную «экскурсию».

Процедура проверки результата работы детского объединения необходима для выявления истинного ее качества. Помимо промежуточной (итоговой) аттестации, педагоги Центра имеют право установить для своих объединений и другие этапы контроля. Входной контроль, или вводная диагностика обучающихся 1-го года обучения, проводится педагогами с целью выявления индивидуальных качеств и способностей учащихся группы для выбора методов педагогического воздействия, направленного на развитие выявленных качеств. В соответствии с выявленными особенностями умственного, психического и физического развития детей данной учебной группы педагоги Центра составляют рабочие программы на каждую группу детского объединения. Входной контроль обучающихся второго и последующих годов обучения проводится с целью выявления уровня сохранных знаний, умений, навыков за предыдущий период обучения. Вводная диагностика проводится в разной форме, в зависимости от направленности программы. Это может быть анкетирование, тестирование, прослушивание (вокал), проверка физических данных (хореография) и другое. Текущий и тематический контроль проводится педагогами в любой промежуток образовательного процесса и в любой форме. Выбор формы оценки также зависит от направленности образовательной программы. Педагоги Центра в своих объединениях используют любые формы оценки - от зачета и отметки, до вручения «знаков» определенного достоинства. В рамках своего объединения педагоги используют свои формы для фиксации результатов воспитанников: протоколы соревнований, различные паспорта, портфолио, индивидуальные карты, зачетные книжки, дневники самоконтроля, и другое.

Но есть одно обязательное для всех условие проведения аттестации в Центре - это общая на уровне учреждения бальная форма оценки и система уровней освоения образовательной программы. Высокий уровень - освоение учащимся более 70% содержания программы, средний - от 50% до 70%, удовлетворительный - менее 50%. Общая уровневая форма оценки введена в Центре исключительно для удобства обобщения результатов по учреждению. В соответствии с разработанным в МБОУ ДО «ЦДО» «Мониторингом

результатов обучения учащихся по дополнительной общеразвивающей программе» педагоги заполняют «Ведомость освоения дополнительной общеразвивающей программы», которая подтверждает результат (оценку степени и уровня) освоения образовательной программы с учётом критериев и форм проведения аттестации. В данной ведомости фиксируются полученные результаты по выполнению учащимися специальных и универсальных учебных действий.

Результаты итоговой аттестации учащихся по завершению обучения фиксируются в протоколе, который является одним из отчетных документов и хранится в учебной части учреждения. По окончании изучения образовательной программы в последних числах мая происходит торжественное вручение выпускникам Свидетельства об окончании полного курса обучения. Все эти мероприятия создают ситуацию успеха для обучающихся, повышая собственную самооценку в глазах сверстников, родителей, педагогов.

Аттестация учащихся детских объединений Центра рассматривается педагогическим коллективом не только как результат творческих достижений учащихся, но и как экзамен для педагогов. Здесь проверяется мастерство педагогов дополнительного образования, сформировавших имеющиеся знания, умения, навыки обучающихся. Аттестация учащихся позволяет всем участникам образовательного процесса оценить реальную результативность совместной творческой деятельности.

Список литературы

1. Шейкина Е.А. Итоговая аттестация обучающихся в учреждениях дополнительного образования: пособие / Е.А. Шейкина, Л.А. Вагина // Волгоград: Учитель, 2012.
2. Мониторинг качества образовательной деятельности в учреждении дополнительного образования детей // Приложение к журналу Внешкольник. – 2005. – № 11.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ПОКОРМИТЕ ПТИЦ ЗИМОЙ»

М.С. Баранчукова, М.Н.Метелкина*

*МАДОУ «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому направлению развития детей №43 «Журавушка» города Лесосибирска»
г.Лесосибирск, Россия*

В статье рассматриваются вопросы организации исследовательской деятельности дошкольников в рамках проекта «Покормите птиц зимой»

Ключевые слова: исследовательская деятельность, проектная деятельность, дошкольники, птицы, экологическое воспитание.

The article deals with the organization of research activities of preschool children in the framework of the project «Feed the birds in winter»

Key words: research activities, project activities, preschool children, birds, environmental education.

«Для ребёнка нет ничего естественнее, как развиваться, формироваться, становиться тем, что он есть в процессе исследовательской деятельности»

С. Л. Рубинштейн

В современных условиях проблема экологического воспитания детей приобретает особую остроту и актуальность. Об этом говорится в конституции Российской Федерации: «... каждый имеет право на благоприятную окружающую среду, каждый обязан сохранять природу и окружающую среду, бережно относиться к природным богатствам, которые являются основой устойчивого развития, жизни и деятельности народов, проживающих на территории Российской Федерации» [2].

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), в детском саду рекомендуется ежедневно организовывать ситуации, провоцирующие познавательную активность воспитанников, формирующие экологическое сознание дошкольников. Решать поставленные задачи предлагается с помощью построения образовательного процесса с учетом интеграции образовательных областей: в совместной деятельности взрослых и детей и в самостоятельной деятельности ребенка. Одной из эффективных современных форм деятельности в образовательном процессе является исследовательская деятельность в дошкольном образовательном учреждении [3].

* © Баранчукова М.С., Метелкина М.Н., 2020

Исследовательская деятельность – это не только поисковая деятельность, но и деятельность, в которой ребенок развивает любознательность к поиску чего-нибудь нового. В процессе данной деятельности развиваются нравственные, коммуникативные и творческие качества дошкольника.

Когда педагог поощряет детское любопытство, то он порождает потребность в исследовании. У ребенка появляется возможность действовать с разными предметами и материалами, формируется мотив, связанный с внутренними желаниями узнавать новое, неизвестное. Дошкольник учится сам исследовать разные проблемы и открывать для себя новые знания [1:60].

В детском саду часто совмещаются исследовательская и проектная деятельность. В проектно-исследовательской деятельности дети получают возможность напрямую удовлетворить присущую им любознательность, упорядочить свои представления о мире. Педагоги детского сада уже сегодня воспитывают новое поколение, которому будет присуще особое видение мира как объекта его постоянной заботы.

Зимой во время прогулки дети увидели на поверхности снега непонятные следы. Дошкольники заинтересовались, что это может быть и откуда следы взялись на нашем участке. Когда дети узнали, что это были следы птиц, им стало любопытно, что же они искали на нашем прогулочном участке. Так появилась идея проекта, основой которого стала детская заинтересованность: Трудно ли переживать холодную зиму птицам, и как им можем помочь мы. Это и стало темой нашего проекта «Покормите птиц зимой».

После актуализации детской проблемы, были поставлены следующие цели и задачи проектной деятельности.

Цель: Создать условия для развития у дошкольников нравственных качеств: ответственности, милосердия, сострадания через экологическое воспитание с выходом в продуктивную деятельность (создание кормушки, альбома о зимующих птицах, настольной игры «Покормите птиц зимой»).

Задачи проекта:

Обучающие:

- Закреплять ранее полученные знания дошкольников о зимующих птицах, их образе жизни, повадках, о связи с окружающей средой, роли человека в жизни птиц. Познакомить ребят с незнакомыми для них зимующими у нас птицами.

- Пополнить имеющиеся представления новыми сведениями о внешнем виде птиц (ворона, голубь, снегирь, дубонос, синица, воробей, щегол, чечетка)

- Формировать умение у детей правильно подкармливать птиц (своевременно подсыпать корм в кормушку, различать виды корма).

Развивающие:

- Расширять кругозор и обогащать словарный запас детей названиями птиц, развивать связную речь.

Воспитательные:

- Формировать заботливое отношение к «братьям нашим меньшим», желание оберегать их и помогать в трудных зимних условиях.

Мы ожидали следующих результатов от проектной деятельности: через совместную деятельность дети и их родители будут помогать пережить зиму птицам: изготовят кормушки, приготовят корм, будут наблюдать за пернатыми, запомнят названия незнакомых птиц. И в результате мы получим проектные продукты – это кормушки для птиц, альбом с птицами и настольную игру «Покормите птиц зимой».

Подготовка и реализация проекта носили этапный характер.

На подготовительном этапе проекта мы определили уровень знаний детей о зимующих птицах через беседу и опрос детей. Определили тему проекта и его задачи. Создали необходимые условия для реализации проекта: пополнили развивающую среду дидактическими играми «Кто на кормушке», «Кто улетел?», «Что едят птицы?», «Зимующие птицы», наглядным материалом: карточками с изображением птиц, макетами птиц: снегиря, синицы, вороны, голубя, дубоноса, воробья, сороки. Пополнили центр библиотеки сказками и рассказами: «Зимние гости» Никонова, «Сороки» Осеевой, «Воробей» И.Тургенева, «Синица» А.Барто, «Где обедал воробей» С. Маршака, «Как синичка меня будит» В. Сухомлинского, «Синичкины кладовки» И. Поленовой, «Воробышки» С. Есенина. Установили кормушки на территории детского сада.

Реализация основного этапа проходила по образовательным областям, включающим в себя разные способы познания:

- во-первых, по познавательному развитию проводились беседы на темы: «Зимующие птицы», «Покормите птиц зимой». Знакомили детей с новыми произведениями о жизни птиц из центра библиотеки;

- во-вторых, знакомили дошкольников с дидактическими играми: «Кто на кормушке», «Что едят птицы», «Кто улетел?», «Зимующие птицы»;

- в-третьих, просмотрели познавательный видеофильм «Как живут птицы зимой».

Во время прогулки дошкольники наблюдали за синицами, голубями, воронами, сороками. На кормушке за окном дети имели возможность наблюдать за щеглами, дубоносами, снегирями, чечетками. Они узнали, что разные птицы питаются разными видами корма: снегирь – семечки, дубонос – ягоды, воробей – пшено, сороки – всеядные, синица – сало.

В области речевого развития дети с большим удовольствием составляли описательные рассказы о птицах по опорным картинкам. Активно участвовали в беседе по прочитанным произведениям. Заучивали стихотворение А. Барто «Синица».

В области физического развития дошкольники с радостью играли в подвижные игры: «Воробушки и кот», «Собачка и воробьи». Так же во время занятия проводили физическую минутку «Скачет шустрая синица».

В области социально-коммуникативного развития дошкольники совместно с родителями изготовили кормушки и заготовили подкормку для птиц, а так же организовали «птичье кафе» на территории детского сада.

В области художественно-эстетического развития дети с большим желанием работали в раскрасках с изображением птиц, рисовали «Кормушки» и изготавливали аппликацию «Кормушка для пернатых».

По взаимодействию с родителями была проведена консультация «Покормите птиц зимой» и организован конкурс на лучшую кормушку «Столовая для птиц».

На заключительном этапе проекта была оформлена презентация с результатами нашей работы, создан видеофильм «Покормите птиц зимой!», оформлена выставка детских работ.

По итогам нашей работы в рамках проекта были достигнуты следующие результаты. У детей увеличился словарный запас: дошкольники, с помощью воспитателя, называют от 6 до 9 наименований птиц; умеют различать пернатых; у детей повысился интерес к жизни птиц; ребята знают, чем их кормить. Дети стали чаще проявлять такие качества как отзывчивость, сострадание, доброжелательное отношение к пернатым, желание покормить птичек; искренне восхищаются их внешним видом, красотой оперения птиц.

Мы считаем, что специально организованная исследовательская деятельность позволяет воспитанникам почувствовать сплоченность коллектива в совместных делах, самим добывать информацию об изучаемых объектах или явлениях, обращаться за помощью к родителям, а педагогам сделать процесс обучения максимально эффективным и более полно удовлетворяющим естественную любознательность дошкольников, развивая их познавательную активность.

Проектно-исследовательская деятельность развивает в детях не только творческие способности, навыки исследовательской деятельности, коммуникативные качества, но и так же способствует становлению целостной картины общества и развивает в детях ответственность за мир, в котором мы живем.

У К.Е. Тимирязева есть, на наш взгляд, справедливое, актуальное для современного человека, высказывание: «Люди, научившиеся... наблюдениям и опытам, приобретают способность сами ставить вопросы и получать на них фактические ответы на более высоком умственном и нравственном уровне в сравнении с теми, кто такой школы не прошел».

В завершение работы над проектом мы отметили, что организованная в такой форме исследовательская деятельность позволила выработать активную жизненную позицию всем участникам экологического проекта «Покормите птиц зимой», реализовать творческие возможности и практически применить полученные знания, приобщить родителей к совместной деятельности.

Таким образом, навыки, приобретенные в ходе работы над проектом, дошкольники перенесут в свою самостоятельную деятельность.

Список литературы

1. Развитие познавательно-исследовательских умений у старших дошкольников. Авторы-составители: З.А. Михайлова, Т.И. Бабаева, Л.М. Кларина, З.А. Серова. – Санкт-Петербург: ООО «Издательство «ДЕТСВО-ПРЕСС», 2013. – 160 с.
2. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ). Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.consultant.ru>
3. Социальная сеть работников образования nsportal.ru. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2018/11/18/poznavatelno-issledovatel'skaya-deyatelnost-doshkolnikov>.

УДК 373.2

РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В СЕНСОРНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Т.В.Важнина*

*МАДОУ «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому направлению развития детей №43 «Журавушка» города Лесосибирска»
г.Лесосибирск, Россия*

В статье рассматриваются вопросы формирования представлений о сенсорных эталонах в раннем возрасте.

Ключевые слова: сенсорное развитие, ранний возраст, формирование сенсорного эталона, дидактические игры.

The article deals with the formation of representations of sensory standards at an early age.

Key words: sensory development, early age, formation of a sensory standard, didactic games.

В первые годы жизни ребенка сенсорное развитие служит основой для формирования всех линий развития ребенка. Для этого очень важно предоставить ему весь спектр первых впечатлений, благодаря которым его психофизическое развитие будет происходить гораздо быстрее и эффективнее.

Ранний дошкольный возраст – это период активного экспериментирования ребенка с предметным миром. В этом возрасте у детей

* © Важнина Т.В., 2020

складываются элементарные представления о таких свойствах предметов, как форма, величина, цвет, формируется способность соотносить, сравнивать их.

Сенсорное воспитание является основой для интеллектуального развития: способствует развитию воображения, внимания, влияет на развитие зрительной, слуховой, моторной, образной и других видов памяти; дает ребенку возможность овладеть новыми способами предметно-познавательной деятельности.

В начале второго года жизни точность и осмысленность восприятия невелики. Ребенок, действуя с предметами, зачастую ориентируется на отдельные, бросающиеся в глаза признаки, а не на сочетание сенсорных характеристик (так, и пушистый воротник, и меховую шапку он называет «киской») [1:123].

Как мы уже знаем, огромное значение в сенсорном воспитании принадлежит формированию у ребенка представлений о сенсорном эталоне – общепринятом образце внешних свойств предмета. Сенсорным эталоном цвета являются семь цветов спектра. Детей раннего возраста знакомят с четырьмя цветами спектра (красным, желтым, зеленым, синим). Эталон формы – геометрические фигуры, дети этого возраста знакомятся с кругом, квадратом и треугольником.

Важными условиями успешного сенсорного развития является общее психофизическое благополучие ребенка и педагогическая грамотность взрослых. Ребенок еще не владеет речью в достаточной мере, поэтому основными средствами выражения мысли и чувств являются непосредственные действия [1:125].

В условиях детского сада основной задачей сенсорного воспитания является создание условий для формирования восприятия, как начальной ступени познания окружающей действительности; подобрать и систематизировать материал по развитию сенсорных способностей у детей раннего возраста средствами дидактических игр в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями; обогатить предметно-развивающую среду дидактическими играми и игрушками, пособиями для развития сенсорных способностей и мелкой моторики пальцев рук.

Цель проводимых занятий: обеспечить накопление у детей раннего возраста представлений о форме, цвете, величине предметов, их свойствах, которые составляют фундамент общего умственного развития ребенка и являются условием успешного овладения любой практической деятельностью.

В раннем возрасте наиболее эффективны следующие приемы: наблюдение за действиями воспитателя и сверстников; совместные действия педагога и ребенка; подражание действиям педагога, действия по образцу; объяснение правил воспитателем; игровые приемы.

Обогащение сенсорного опыта детей происходит в процессе проведения специальных игр-занятий, которые использовались в разных режимных моментах. Используемые дидактические игры учитывают возрастные,

нравственные мотивы деятельности играющих, принцип добровольности, право самостоятельного выбора, самовыражение.

Для обогащения предметно-развивающей среды были изучены современные требования к содержанию и организации работы по сенсорному воспитанию детей раннего возраста в соответствии с ФГОС ДО: в раннем возрасте (1 год – 3 года) – предметная деятельность и игры с составными и динамическими игрушками; экспериментирование с материалами и веществами (песок, вода, тесто и пр.), общение с взрослым и совместные игры со сверстниками под руководством взрослого, самообслуживание и действия с бытовыми предметами-орудиями (ложка, совок, лопатка и пр.), восприятие смысла музыки, сказок, стихов, рассматривание картинок, двигательная активность;

Чтобы выявить имеющиеся у детей сенсорные представления, было организовано наблюдение в разных видах детской деятельности.

В процессе наблюдений за детьми в начале учебного года было выявлено, что несколько детей владеют начальными представлениями о цвете, некоторые затрудняются, и большая часть детей не справляются.

По итогам наблюдения был подобран материал для изготовления дидактических игр и пособий для развития сенсорных способностей и мелкой моторики пальцев рук. Также были разработаны конспекты занятий с использованием дидактических игр; обогащение развивающей среды группы (ручки разного цвета подобрать по парам; кружочки разного цвета); подобраны и изготовлены дидактические игры и наглядные пособия; проведение упражнений, игр по сенсорному развитию; проведение индивидуальной работы с детьми.

Для детей раннего возраста имеется большое разнообразие развивающих игр, которые направлены на знакомство и закрепление таких понятий как форма, цвет, величина, размер. Мы в своей практической деятельности использовали следующие дидактические игры:

Игра «Заполни сосуд»

Задачи: развить представление о цвете и форме; учить детей группировать соответственно по признакам и свойствам; закрепить знания о фигурах, о понятие много – один, большой – маленький.

Ход игры: детям предлагается четыре нарисованные банки с разным цветом крышечек (красная, синяя, желтая и зеленая). На крышках располагается одна большая фигура определенного цвета. Ребятам нужно расположить перепутанные фигуры по нужным баночкам. В конце игры задаются вопросы: ты все правильно расположил? Где одна фигура? Где много фигур? Покажи где баночка с красной крышечкой? И т.д.

Вариативность: на крышках баночек можно так же расположить фрукты, овощи, ягоды и грибы. В баночки предлагается распределить маленькие картинки, на которых изображен овощ, фрукт, ягода или гриб.

Предлагаемая игра может использоваться для детей от 1,5 лет до 4 лет.

Игра «Звуковые яички»

Задачи: закрепить понятие цвета; формировать понятие у детей громко – тихо; развитие слуховой памяти умение различать и дифференцировать шумы, логики, тренировка концентрации внимания; группировать предметы по звуку.

Ход игры: для детей в количестве 3 – 5 человек. Детям предлагается коробочка с разноцветными отверстиями и дополнительным звуковым диапазоном (от тихого до громкого). Детям предлагается поместить разноцветные яички в отверстия соответственно цвету и звуку.

Варианты игры: детям предлагают найти пару по звуку и цвету; можно предложить составить ряд подобному ряду составленным воспитателем.

Предлагаемая игра может использоваться от 1,5 до 5 лет.

Игра «Разноцветные колпачки»

Задачи: закреплять знания понятие цвета; развивать мелкую моторику рук; закреплять знания о понятии один – много; воспитывать самостоятельность.

Ход игры: для детей в количестве 5 -6 человек предлагаются карточки с изображением кружочков разного цвета, ребятам нужно расположить колпачки соответственно цвету.

Игра рекомендуется для детей от 1,5 до 6 лет.

Игра «Помести овощи в домик»

Задачи: формировать умение соотносить предметы по величине; называть основные цвета: красный, желтый, зеленый, синий; развивать мелкую моторику рук; воспитывать доброжелательные отношения со сверстниками в игре.

Ход игры: перед детьми лежат домики разной величины и цвета. Предлагается разложить карточки разного размера по соответствующим домикам.

Вариант игры: для усложнения, когда дети усвоят понятие величины, можно предложить расположить матрешки

Игра рекомендуется для детей от 1,5 до 3 лет.

Продвигаясь дальше в процессе обучения совершенно необходимо усложнять игры, дополняя их всё большим количеством правил. Во время дидактических игр можно использовать стихи, пальчиковые игры, загадки.

При повторном наблюдении было выявлено, что большая часть детей овладели первичными представлениями о сенсорных эталонах. Несколько детей затрудняются, и часть детей не справляются с предложенными дидактическими играми (из-за непостоянной посещаемости детского сада).

Список литературы

1. Павлова Л.Н. Раннее детство: познавательное развитие. Методическое пособие./ Л.Н. Павлова, Е.Б. Волосова, Э.Г. Пилюгина. – Москва: Мозаика-Синтез, 2004. – 152с.
2. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / Под ред. Л.А. Венгера. – Москва: Просвещение, 2005. – 424с.

3. Козлова С.А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика./ С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – Москва: Академия, 2006. – 434 с.

4. Сенсорное воспитание детей раннего возраста через восприятие цвета // Первые шаги: (Модель воспитания детей раннего возраста). – Москва, 2002 – с. 303-310.

УДК373.21

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ СЮЖЕТНО-РОЛЕВУЮ ИГРУ «КАФЕ»

А.А. Серебрякова, А.А. Евдокимова, Л.М. Пугачева*

*МАДОУ «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением
деятельности по познавательно-речевому направлению развития детей №43 «Журавушка»
города Лесосибирска»
г. Лесосибирск, Россия*

В данной статье рассматриваются основные проблемы формирования финансовой грамотности детей дошкольного возраста. Авторами раскрывается актуальность данной проблемы, а также описывается опыт создания необходимых условий на базе дошкольного образовательного учреждения для успешного формирования основ финансовой грамотности у дошкольников.

Ключевые слова: финансовая грамотность, экономическая культура, дошкольное образование, сюжетно-ролевая игра.

This article discusses the main problems of the formation of financial literacy of preschool children. The authors reveal the relevance of this problem, and also describes the experience of creating the necessary conditions on the basis of a preschool educational institution for the successful formation of the basics of financial literacy among preschool children.

Key words: financial literacy, economic culture, preschool education, role-playing game.

Низкий уровень финансовой грамотности негативно влияет на личное благосостояние и приводит к ухудшению социально-экономического положения страны. Проблема связана с характером преподавания основ финансовой грамотности в образовательных организациях, недостатком понятных и доступных учебных программ, образовательных материалов для всех слоев населения, недостатком квалифицированных преподавателей основ финансовой грамотности. Это влечет за собой недостаток или отсутствие навыков и компетенций, необходимых для эффективного управления личными финансами, осуществления осознанного выбора финансовых услуг, взаимодействия с финансовыми организациями, органами и организациями, которые занимаются защитой прав потребителей финансовых услуг.

* © Серебрякова А.А., Евдокимова А.А., Пугачева Л.М., 2020

В Концепции Национальной программы повышения уровня финансовой грамотности населения Российской Федерации отмечается, что «существенно усложнившаяся в последнее время финансовая система, ускорение процесса глобализации и появление широкого спектра новых сложных финансовых продуктов и услуг сегодня ставят перед людьми весьма сложные задачи, к решению которых они оказываются неподготовленными» [5].

Финансовая грамотность на сегодняшний день является глобальной социальной проблемой, неотделимой и от ребенка самых ранних лет его жизни, показывая умение самостоятельно зарабатывать деньги и грамотно ими управлять. Сегодня каждый понимает, что судьба государства зависит от экономической, правовой, политической и нравственной грамотности молодого поколения. Экономика всегда была неотъемлемой частью жизни человека. В изменяющихся условиях современного общества жизни непрерывное экономическое образование необходимо начинать именно с дошкольного возраста, когда детьми приобретается первичный опыт в элементарных экономических отношениях. Недостаточный уровень финансовой грамотности мешает родителям привить детям правильные навыки по управлению финансами, сформировать систему позитивных установок, которая позволит им в будущем принимать грамотные решения.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования главной целью и результатом образования является развитие личности. Формирование финансовой грамотности приближает дошкольника к реальной жизни, пробуждает экономическое мышление, позволяет приобрести качества, присущие настоящей личности. Экономическая культура личности дошкольника характеризуется наличием первичных представлений об экономических категориях, интеллектуальных и нравственных качествах (бережливость, рачительность, смекалка, трудолюбие, умение планировать дела, осуждение жадности и расточительности). Без сформированных первичных экономических представлений невозможно формирование финансовой грамотности. В дошкольном возрасте закладываются не только основы финансовой грамотности, но и стимулы к познанию и образованию на протяжении всей жизни.

В широком смысле, по определению Е. Блискавка, «финансовая грамотность – это особое качество человека, которое формируется с самого малого возраста и показывает умение самостоятельно зарабатывать деньги и грамотно ими управлять» [2]. Надо отметить, что, если у ребенка не сформировать правильное представление о денежных средствах, то у него появится собственное, и очень часто искаженное мнение о них. Детям необходимо донести, что деньги зарабатываются исключительно собственным трудом. Именно этим и обусловлена актуальность элементарного экономического (финансового) образования дошкольников. Приобщение детей дошкольного возраста к финансовой сфере – это на сегодняшний день одна из

наиважнейших проблем. В современном образовании это предмет специальных исследований в дошкольной педагогике.

Мы не остались в стороне, поддержав инициативу детей подготовительной к школе группы, оформили игровую зону в детском саду. Создание таких зон представляет широкий простор для творчества. В данной зоне должны быть разные по содержанию игрушки, среди которых, дети должны уметь ориентироваться. Поэтому, для удобства, необходимо делать тематические центры. В нашем случае, для разнообразия, основываясь на интересах и запросах детей, был создан тематический центр «Кафе», который способствует развитию творческих способностей и повышению общего уровня экономического образования.

Игра составляет основное содержание жизни детей и является ведущей деятельностью дошкольников. Именно в игре ребенок впервые получает возможность проявить свою самостоятельность. Чем старше становятся дети, тем выше уровень их общего развития и воспитанности, тем более значимой является педагогическая направленность игры на формирование поведения, взаимоотношений детей, на воспитание активной позиции[3]. Игра помогает ребенку войти в загадочный мир взрослых, овладеть навыками общения и сотрудничества.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования оговаривает важность развития игровой деятельности в становлении социально-нормативных основ поведения ребёнка, а также в повышении эффективности образовательного процесса. Сюжетно-ролевая игра успешно решает поставленные задачи. Так как игра является ведущей в этом возрасте, то имеет непосредственное влияние на процесс социализации дошкольника, а также является выражением усиливающейся связи ребенка с окружающим его обществом. Наиболее общий мотив сюжетно-ролевой игры — стремление ребенка к совместной социальной жизни со взрослыми. Но, с одной стороны, ребенок еще не готов осуществить это стремление, а, с другой стороны, все больше растет его самостоятельность. Сюжетно-ролевая игра помогает разрешить это противоречие: в ней ребенок, принимая на себя роль взрослого, может воспроизводить его жизнь, деятельность и отношения. Часто игра становится поводом для сообщения детям каких-то неизвестных еще им знаний, для расширения их кругозора. Чем больше у ребенка появляется интерес к труду взрослых, профессиям, общественной жизни, достойным поступкам, тем больше он стремится подражать любимым героям и персонажам, начинает мечтать о том, кем он станет, когда вырастет. Все это делает игру важным средством социально-личностного развития ребенка.

Творческая составляющая сюжетно-ролевой игры проявляется в том, что ребенок как бы превращается в того, кого он хочет изобразить, он искренне верит в то, что происходит вокруг него, и также искренне радуется или огорчается происходящим в игре событиям. При разыгрывании роли творчество ребенка принимает характер перевоплощения. Успешность его

непосредственно связана с личным опытом играющего, степенью развития его чувств, фантазии, интересов [4]. Во время игры дети получают всестороннее развитие, развивается мелкая моторика рук, логическое мышление, творческая инициатива.

Для работы с детьми в рамках сюжетно-ролевой игры «Кафе» педагогами была разработана схема, состоящая из трех этапов.

Первый этап – расширяет кругозор социальных отношений. На первом этапе воспитатели познакомили детей с профессиями через дидактическую игру «Кого мы встретим в кафе?», обсудили с детьми, что необходимо для создания кафе. В ходе общения дети рассказывали, что должно быть в кафе. Дети, совместно с воспитателями, создавали атрибуты для кафе. Но, так как задумки детей, не представляло возможным, реализовать исходя из возможностей группы, то мы обратились за помощью к родителям.

Сделали с детьми конфеты, мороженое в рожке, пиццу. Распределили роли: официанты, гости. Для официантов родители сшили фартуки и головные уборы, связали другие продукты (пирожки, пирожные). Чтобы выбрать из такого большого ассортимента, понадобилось меню. Дети сами решили его сделать, они склеили простые листы формата А4, нарисовали рожки с мороженым, пиццу и напротив цену (многие дети умеют читать и писать с образца взрослого). Осталось придумать название. Так как дети часто посещают местный кинотеатр «Луч», в котором есть кафе, пришло название «Луч». Так же дети вырезали из простой бумаги банкноты и подписали их номинал. Из дома родители принесли карточки, кошельки и сумки. Сделали настольную подставку из картона, который согнули в виде треугольника и на ней дети написали кафе «Луч», а ниже с одной стороны «открыто», с другой «закрыто». С помощью этой таблички, воспитатели, могли регулировать, когда можно начинать игру, когда это не желательно.

Второй этап – проигрывание отдельных сюжетов и диалогов: «Помоги накрыть на стол», «Скажи вежливо», придумывали различные ролевые диалоги: официант – гость, гость – гость и т.д.

Проигрывая сюжеты на разную тематику, мы знакомили дошкольников с семейной экономикой, продуктами труда и их качеством и т.д. Дети узнавали о труде, профессиях, бюджете семьи, карманных деньгах.

Третий этап – введение новых игровых сюжетов. Организовали сюжетно-ролевую игру «Кафе», связав ее с сюжетно-ролевой игрой: «Семья». В начале игры приходят гости (это часто были мальчик и девочка, либо «семья»). Здравуются, к ним подходит официант, подает меню, гости выбирают. Выбранное блюдо официант приносит на разносе, разливает различные напитки. Гости рассчитываются и картами, и банкнотами. В зале нашего кафе по желанию детей часто присутствовал приглашенный «артист» (который исполнял современные песни, часто прослушиваемые дома).

Игра часто используется в вечернее время. А так же мы ее используем совместно с другой группой по соседству. То есть дети приглашают ребят из

соседней группы в наше кафе, там исполняют песни, придумывают развлекательное шоу. Не редко в игру включались сотрудники детского сада, приходящие в группу (учитель-логопед, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре и др.). В последующем дети писали пригласительные для взрослых, которых хотят видеть в своем кафе и для детей старшего возраста из соседних групп.

По окончанию игры воспитатель подводит итог. Дает положительную оценку детям и их действиям. Если были выявлены недочеты, проговаривает их, что бы в следующей игре они не повторялись.

Таким образом, мы считаем, что проведенная работа по экономическому развитию с использованием сюжетно-ролевых игр, в нашем случае «Кафе», положительно воздействует на формирование финансовой грамотности, а значит и основ экономической культуры у дошкольников. Эта работа позволяет активизировать познавательную деятельность детей, совершенствовать коммуникативные качества.

Список литературы

1. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013г.
2. Блискавка Е. Дети и деньги. Самоучитель семейных финансов для детей/ Е. Блискавка. – Москва: Манн, Иван и Фербер, 2014. – 80.
3. Григорьева Г. Игровые приемы в руководстве изобразительной деятельностью старших дошкольников. /Г. Григорьева, Е. Ильичева// Дошкольное воспитание. – 2005. – № 7. – С. 4.
4. Зворыгина Е.В. Педагогические условия формирования сюжетно-ролевой игры./Е.В. Зворыгина, Н.Комарова// Дошкольное воспитание. – 2006. – № 5. – С. 31-40.
5. Концепция Национальной программы повышения уровня финансовой грамотности населения Российской Федерации [Электронный ресурс]: Режим доступа: [http://www.fcsm.ru/common /upload/Kontseptsiya.doc](http://www.fcsm.ru/common/upload/Kontseptsiya.doc)

КАРТЫ ПРОППА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ АНАЛИЗУ, ПЕРЕСКАЗУ И ТВОРЧЕСКОМУ СОЧИНЕНИЮ СКАЗОК

А.В. Бурнышева*

МБДОУ «Детский сад №54 «Золушка» города Лесосибирска»

г. Лесосибирск, Россия

В статье проанализирован опыт работы педагога по формированию навыков анализа, пересказа и творческого сочинения сказок у старших дошкольников с помощью технологии наглядного моделирования на основе карт Проппа.

Ключевые слова: развитие связной речи, карты Проппа, пересказ, творческое рассказывание, инициативность.

The article analyzes the teacher's experience in developing the skills of analysis, retelling and creative writing of fairy tales among older preschoolers using visual modeling technology based on Propp cards.

Key words: development of coherent speech, Propp cards, retelling, creative storytelling, initiative.

Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи. Полноценное владение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей в максимально сенситивный период развития. Уровень овладения дошкольниками связной речью, умения воспринять и воспроизвести текстовый материал, дать развернутый ответ на вопрос, без подсказок изложить свои суждения влияет на дальнейшее обучение детей в школе и является условием их успешной социализации. Работая с детьми, я обнаружила, что речь детей недостаточно развита, характеризуется пропуском смысловых звеньев, нарушением логической последовательности повествования, длительными паузами. Дети далеко не всегда были активны в ходе обсуждения текста, допускали ошибки в пересказах, в самостоятельных рассказах, нуждались в постоянной помощи воспитателя. Проанализировав исходную ситуацию, я пришла к выводу, что необходимо использовать в своей работе такие методы и приемы, которые способствовали бы наиболее эффективному развитию связной речи. Именно на проблему развития связной, грамматически правильной речи и ориентирована данная образовательная практика. Реализация практики происходит на уровне дошкольного образования. Участниками практики являются старшие дошкольники и воспитатели дошкольных образовательных учреждений.

* © Бурнышева А.В., 2020

Цель практики: развитие связной монологической речи через обучение пересказу и творческому рассказыванию детей старшего дошкольного возраста с помощью карт Проппа.

Задачи:

- формировать умение продумывать замысел, следовать ему в сочинении, выбирать тему, интересный сюжет, героев;
- развивать внимание, восприятие, фантазию, воображение, обогащать эмоциональную сферу, активизировать устную связную речь;
- развивать познавательный интерес и активность личности, не оставляя ребенка равнодушным к сказочному сюжету;
- расширять и активизировать словарный запас детей, совершенствовать диалогическую и монологическую речь;
- развивать наглядно – образное и формировать словесно-логическое мышление, умение делать выводы, обосновывать своё суждение.
- развивать интерес к художественной литературе, как образцу речи.
- способствовать повышению поисковой активности.

В педагогической работе с детьми для развития связной монологической речи мною широко используется сказка. Именно сказка влияет на формирование таких качеств личности ребенка как индивидуальность, активность, личная позиция, социальная компетентность. Фольклорная сказка помогает расширить словарный запас детей, развивает связную логическую речь. Благодаря сказкам речь дошкольника становится более эмоциональной, образной, выразительной. Волшебные истории способствуют общению, формируют умение задавать вопросы, конструировать слова, предложения и словосочетания. Во время работы со сказками нужно чтобы дети постоянно участвовали в процессе разговора, в беседах, отвечали на вопросы.

В своей работе мы используем технологию наглядного моделирования на основе карт Проппа. Карты Проппа – это своего рода сказочный конструктор. Паззлами или деталями конструктора служат функции или сказочные ситуации сказки. Филолог и фольклорист В.Я. Пропп проанализировал структуру русских народных сказок и выделил их постоянные элементы, или функции. Основных таких элементов насчитывается 20, но не в каждой сказке они содержатся в полном объеме. Последовательность их может варьироваться, в них могут быть внесены различные добавления. Ребенку предлагается простой алгоритм пересказа и самостоятельного сочинения сказки. Представленные в них функции являются обобщенными действиями, понятиями. Это позволяет дошкольнику абстрагироваться от конкретного поступка, героя, ситуации. У него интенсивнее развиваются абстрактное и логическое мышление. Карты стимулируют развитие фантазии, творческого воображения ребенка, активизируют связную речь, обогащают словарь, вдобавок – способствуют поисковой активности. Система методов и приемов работы со сказкой, включает в себя: слушание и запоминание; придумывание продолжения; рассказывание сказки «по-новому», наделение знакомых героев сказок

противоположными для них качествами; придумывание сказок по аналогии с помощью карт Проппа; инсценировки сказок; рисований иллюстраций к знакомым или своим сказкам; рассказывание отрывков из сказки, по своей иллюстрации; развивающие игры на основе сказочных образов и сюжетов.

Для того чтобы детям было легче освоить карты Проппа, работа была разделена на несколько этапов:

На первом этапе (средняя группа) – знакомство детей с жанром литературного произведения – сказкой. Вместе с детьми выявляем ее отличие от других жанров и вычленяем структуру сказки.

На втором этапе (средняя группа) играем с детьми в игры, которые помогают освоить карты. Игры направлены на запоминание и освоение функций карт. Примеры игр: «Любимый сказочный герой», «Чудеса в решетке», «Кто на свете всех злее?», «Заветные слова», «Что в дороге пригодится?», «Что общего?», «Хороший – плохой», «Образ-рисунок» (перекодирование в образа в рисунки) и др.

На третьем этапе (старшая группа) читаем сказку и сопровождаем ее выкладыванием карт.

На четвертом этапе (старшая группа) мы с детьми пересказываем сказки, опираясь на карты Проппа. Для этого мною создано дидактическое пособие «Сказочный домик». Каждая карта, которую мы вкладываем в домик, представляет собой «кирпичик» сказки. В итоге в домике «поселяется» интересный сказочный сюжет.

На пятом этапе (подготовительная группа) происходит самая интересная работа – дети сочиняют сказку сами, используя карты Проппа.

Работа с картами Проппа дала следующие результаты: увеличение и активизация словарного запаса у воспитанников, развитие связной монологической речи, логического и творческого мышления, умения высказывать свое мнение; дети выделяют основное содержание сказки; легко запоминают последовательность событий; анализируют поступки героев и высказывают по отношению к ним собственное мнение; выстраивают схему содержания сказки, опираясь на карты Проппа. Данные получены на основе мониторинга развития уровня связной речи. Для получения успешных результатов работы по данной практике рекомендую педагогам строить свою работу последовательно, согласно представленным этапам.

Таким образом, различные формы работы направлены на развитие речи дошкольников, формирование коммуникативной компетентности детей. Карты Проппа способствуют развитию у детей связной речи, внимания, восприятия, фантазии, творческого воображения, повышается интерес у детей к поисковой активности. Дети учатся не только с удовольствием пересказывают и анализируют сказки, но и сочиняют новое, свое уникальное интересное произведение, в котором добро всегда побеждает зло. Дети очень активно выступают в роли сочинителя сказок, совместно решают интересную и значимую для них учебно-игровую задачу, выступая помощниками по

отношению к кому-то, обогащают, уточняют и активизируют свой лексический запас, выполняя речевые и практические задания. Педагог выступает не жёстким руководителем, а организатором совместной образовательной деятельности, который не афиширует своё коммуникативное превосходство, а сопровождает и помогает ребёнку стать активным коммуникатором.

Овладение связной устной речью, развитие фантазии, воображения и способности к литературному творчеству составляет важнейшее условие качественной подготовки к школе. Кроме того, создавая свою собственную сказку, дети раскрывают свой внутренний мир, постепенно уходят такие психологические барьеры как стеснительность, страх сказать что-то неправильное. Дети преодолевают себя, раскрепощаются, становятся более уверенными в себе и своих возможностях, развиваются волевые качества. Все это становится фундаментом успешной социализации дошкольников в среде сверстников.

Список литературы

1. Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. / Э.П. Короткова. – Москва, 1982
2. Михайлова А. попробуем сочинять сказки. / А. Михайлова // Дошкольное воспитание. – 1993. – №6.
3. Пропп В.Я. исторические корни волшебной сказки. / В.Я. Пропп. – Ленинград, 1986.
4. Родари Дж. Грамматика фантазии: введение в искусство придумывания историй. / Дж. Родари. – Москва, 1978
5. Сказка как источник творчества детей. / Науч.рук. Лебедев Ю.А. – Владос, 2001
6. Тухта Л.С. Сочини сказку/ Л.С. Тухта // Газета «Начальная школа». – 1996. – №46.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ОРФ-ПЕДАГОГИКИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ – ЛОГОПЕДА

Е.И.Шушпанова*

МБОУ «Центр развития ребенка «Детский сад №54 «Золушка»
г. Лесосибирск, Россия

В статье говорится о использовании элементов Орф-педагогике в работе с детьми над темпо-ритмической стороной речи.

Ключевые слова: нарушение слоговой структуры слов, темпо-ритмическая сторона речи, дети с тяжелыми нарушениями речи, ритмические игры.

The article talks about the use of elements of Orff-pedagogy in working with children on the tempo-rhythmic side of speech.

Key words: violation of the syllable structure of words, tempo-rhythmic side of speech, children with severe speech impairments, rhythmic games.

Люди с хорошо развитым чувством ритма более восприимчивы к процессам, связанным с восприятием речи. К таким выводам пришли ученые из Северо-Западного Университета. Профессор Нина Краус и ее коллеги изучали зависимость между умением удерживать ритм и реакцией головного мозга. Как оказалось, ритмичные движения под музыку приводят к согласованной работе тех частей мозга, которые отвечают за слух и речь. Исследования учёных, занимавшихся изучением детей с проблемами речи (Л.А. Венгер, Г.А. Волкова, В.А. Гринер и др.) обращали внимание на то, что у дошкольников, имеющих речевые нарушения, наблюдалось недостаточное развитие чувства ритма, вследствие чего отмечались нарушения слоговой структуры слова, темпо-ритмическая сторона речи. А как раз темпо-ритмическая организация устной речи является тем стержнем, который объединяет и координирует все составляющие устной речи. Она развивается на протяжении дошкольного детства, совершенствуясь и существенно определяя успешность овладения устной речью. В связи с этим проблема развития ритмических основ у детей с тяжелыми нарушениями речи всегда оставалась актуальной.

Необходимо отметить, что выбор данной темы обусловлен тем, что в рамках нашей педагогической деятельности мы имеем дело с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи (средняя группа компенсирующей направленности). У некоторых детей речи вообще нет, у других – только зачатки речи. Они говорят отдельные слоги: например «диван» – «ди», «помидор» – «ми» и т.д. Есть дети, у которых речь вроде есть, но она непонятна для окружающих: пропуски звуков, слогов, замена звуков и слогов, их перестановка.

* © Шушпанова Е.И., 2020

В целях дальнейшей деятельности мы стали искать различные приемы, методы работы с неговорящими детьми. Проанализировав различные психолого-педагогические, научные и методические источники мы обратились к опыту Карла Орфа и его методики. В её основе лежит общность выразительных средств речи и музыки, прежде всего ритма. В начале всякого музыкального упражнения, как ритмического, так и мелодического, считал К.Орф, стоит упражнение речевое. Ритмизованная речь получила в концепции Орфа название «речевых упражнений и игр». Речевомузичирование начинается с игр с фонемами, фонемными слогами. Именно в этой полихудожественной деятельности активизируются, раскрываются все сферы жизнедеятельности ребёнка – его эмоциональность, активность, индивидуальность, творческий потенциал, межличностные отношения, что в конечном итоге даёт основу для полноценного развития личности и успешности человека в будущем. Дети с ослабленным здоровьем и часто отстающие от сверстников в общем развитии, как никто другой, нуждаются в подобном творческом и эмоциональном «толчке» для более успешного преодоления нарушенных функций организма.

Цель: использование элементов Орф-педагогике в работе с детьми с ТНР над темпо-ритмической стороной речи.

Задачи:

1. Развивать предпосылки для совершенствования темпо-ритмической организации речи на неречевом материале: развития слухового внимания и восприятия; развитие слуховой, зрительной и двигательной памяти; развитие речевого дыхания; развитие координации движений; нормализация эмоционального состояния.

2. Развивать восприятия и воспроизведения темпо- ритмических структур (с опорой и без опоры на зрительный анализатор).

3. Формировать умения сочетать музыку с движениями: сочетание характера музыки с движениями; сочетание темпа музыки с темпом движений; сочетание ритма музыки с ритмом движений; упражнения на координацию речи с движениями.

4. Формировать темпо-ритмическую организацию высказывания - развитие темпо-ритмической стороны речи на уровне слова; развитие темпо-ритмической стороны речи на уровне фразы; развитие темпо-ритмической стороны речи на уровне текста в условиях диалогического и монологического высказывания.

Дети с тяжелыми нарушениями речи, с которыми я работаю, очень плохо чувствуют ритм и интонации, мелодику речи, дыхание их сбивчивое, а слоговая структура нарушена. Поэтому речевые упражнения, используемые в Орф-педагогике очень важны для развития у детей чувства ритма и интонационного слуха. Поэтому наша задача – помочь им уловить эти важные составляющие речи.

Основные коррекционные задачи:

1. Коррекция речевых нарушений: развитие артикуляционной моторики, формирование правильного речевого дыхания и т.д.

2. Коррекция отдельных сторон психической деятельности: развитие пространственных представлений, развитие слухового внимания и слухоречевой памяти.

3. Совершенствование движений и сенсомоторного развития: произвольности, координации движений, ориентировки в пространстве, развитие мелкой моторики, умение переключаться с одного вида движений на другой.

Идеи Орф-педагогике получили своё современное продолжение в разработках Татьяны Эдуардовны Тютюнниковой. Её методика, названная «методикой элементарного музицирования» затрагивает разные стороны развития ребёнка, в том числе и развитие речи.

Содержательный блок

Ритмизованная речь получила в концепции Орфа название «речевых упражнений и игр». Используя методы и приёмы данной программы, ввожу ряд дополнительных упражнений: для развития основных движений, мелких мышц руки, активизации внимания, воспитания музыкального ритма, ориентировки в пространстве, развития мышечного чувства. Особое внимание уделяется речевым играм, которые способствуют развитию фонематического слуха и внимания, постановке голосового аппарата; ритмические игры с заданиями на ориентировку в пространстве; упражнения на различение музыкальных звуков по высоте, на подстройку голосов к определённому музыкальному звуку, а так же распевки на автоматизацию тех звуков, которые дети изучают на логопедических занятиях.

Ритмические игры в системе К. Орфа – коллективные игры, излюбленная форма работы – круг. Часто роль ведущего передается по кругу по очереди. Действия ведущего не обсуждаются и не оцениваются. Первым инструментом человека было, как известно его собственное тело. Для современного ребенка оно им является и сейчас. Звучащие жесты (ЗЖ) – это игра звуками человеческого тела. Инструменты, которые всегда «с собой», позволяют организовать и украсить музицирование в отсутствие любых других инструментов. Речевые игры и упражнения могут сопровождаться звучащими жестами. Звучащие жесты – это хлопки, шлепки по бедрам, груди, притопы, щелчки пальцами и др. Жестикуляция, мимика, пластика, голосовые импровизации в речевой игре превращают ее в театральную игру, способствуют импровизации и раскрытию творческого потенциала детей. Ритм, заключённый в словах, фразах, ощущается детьми естественно и «извлекается» без всякого труда: прохлопывается, протопывается, прощелкивается, переносится на шумовые инструменты и т.п.

Базой для речевых упражнений служит, как правило, детский фольклор: считалки, дразнилки, кричалки, потешки, прибаутки, заклички, присказки, имена, рифмы.

Ритм – это последовательность звуков различной длительности. Выполнение речевых упражнений: произношение имен, ряда слов, состоящих из названий деревьев и цветов, потешек, небольших четверостиший, речевых и пальчиковых игр – позволяет детям хорошо ориентироваться в соотношении звуков по длительности и перенести эти навыки в исполнительство на музыкальных инструментах. Сначала ребенок способен только повторять то, что слышит, а после у него появляется свой вариант. Свой ритмический рисунок, своя модель, свой образ, своя мелодия. Он сам утверждает, верит в свои силы, чувствует радость от своего творения. Тексты для упражнений подбираются ритмичные и удобные в произношении.

Помимо развития чувства ритма речевые игры и упражнения служат также лучшим средством развития интонационного слуха, показывают разнообразие динамических оттенков и темпов.

В своей практике мы включаем элементы ОРФ-педагогике во все виды занятий: индивидуальные, подгрупповые, фронтальные. Игра проводится как часть логопедического занятия в течение 3-7 минут. Упражнения необходимо выполнять:

- с четкой артикуляцией;
- с равномерным распределением выдоха;
- соблюдением умеренного и медленного темпа; – синхронизируя произнесение и движение.

Сначала подбираем простые упражнения, где дети прохлопывают отдельные фонемы, затем используем игры, где нужно отработать слоговой ритм. Вначале тренировка послогового ритма производится в замедленном темпе. По мере овладения навыком темп речи ускоряется.

Таким образом, звучащие жесты являются самым эффективным средством в развитии ритмического чувства детей, так как оно развивается только через движение и мышечные ощущения человека, что очень важно для наших «речевых» детей.

Список литературы

1. Инновационные технологии в логопедической работе. «Инфоурок» ведущий образовательный портал – Режим доступа: infourok.ru (дата обращения: 10.09.2020)
2. Картушина М.Ю. Логоритмические занятия в детском саду. / М.Ю. Картушина. Москва: Издательство «Сфера», 2004.– 126с.
3. Тютюнникова Т.Э. Учусь творить. Элементарное музицирование: музыка, речь, движение. / Т.Э. Тютюнникова. – Москва, 2004.

ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДОВЫХ ТОЧЕК В ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

О.В. Петрова, Н.Н. Метелкина*

*МБДОУ «Детский сад № 9 «Сказка» города Лесосибирска»
г. Лесосибирск, Россия*

В статье представлен опыт работы педагогов по познавательному развитию дошкольников с использованием видовых точек.

Ключевые слова: дошкольный возраст, познавательное развитие, видовые точки, приемы методические.

The article presents the experience of a teacher in the cognitive development of preschool children using viewpoints.

Key words: preschool age, cognitive development, viewpoints, methodological techniques.

Познавательная деятельность детей дошкольного возраста осуществляется в ДОУ через непосредственное общение с объектами (рассмотреть, потрогать, подержать в руках, произвести действия и др.). Поэтому видовые точки являются эффективным средством в условиях непосредственного взаимодействия с природой.

Цель деятельности на видовых точках – создание условий для развития познавательно-исследовательской деятельности, формирования элементов экологической культуры, нравственного отношения к природе.

Создавая видовые точки на экологической тропе, мы постарались максимально использовать видовое богатство деревьев, кустарников, трав имеющиеся на территории ДОУ. К выбору объектов и их созданию привлекли взрослых и детей: выслушали их предложения, постарались учесть некоторые из них. Тем самым дали детям возможность почувствовать свою причастность к созданию экологической тропы, дети стали по-особому относиться к ней, считают своей, проявляют большой интерес.

В качестве видовых точек экологической тропы нами выбраны различные природные объекты – естественные и искусственно созданные педагогами и родителями. Каждая видовая точка имеет табличку с названием, выполненную с использованием рисунков детей. Для того чтобы дети могли самостоятельно ориентироваться по видовым точкам, на участке детского сада размещена маршрутная карта с теми же обозначениями.

Для повышения интереса детей к деятельности был выбран хозяин экологической тропы «Мишка-Топтышка». Периодически этот персонаж «оживает», посылает детям письма-задания, в игровой форме знакомит их с объектами, участвует в театрализованных праздниках, экскурсиях, прогулках.

* © Петрова О.В., Метелкина Н.Н., 2020

Оставляет на тропинке сюрпризы: конфеты, орехи на деревьях, шишки для поделок и т.д.

На видовой точке «Зеленая аптека» детей встречает мудрая черепаха. Она рассказывает им о лекарственных растениях, беседует о целебных свойствах, предлагает понаблюдать за появлением растений, их ростом, развитием, ухаживать за ними (полить, прополоть и т.д.). Разработана картотека игр («Мы растения», «Чей листочек», «Лечим с помощью растений» и т.д.). Созданы условия для выращивания растений, подлежащих охране в нашей местности (мать-и-мачеха, подснежники), оформлена «Красная книга».

На территории детского сада в видовой точке «Березовая аллея» растет много берез, которые были посажены в год открытия детского сада (1971 год). Дети с интересом рассматривают и наблюдают за деревьями в разное время года, проводят исследования: измерение высоты, толщины ствола, почему сбрасывает осенью листья. В любое время года слышен гомон птиц, поэтому в березовой аллее была создана точка «Птичий городок».

Здесь можно постоять тихо и услышать голоса птиц, понаблюдать за ними, покормить, рассмотреть особенности. Родители с детьми изготовили кормушки, скворечники, в которых поселились скворцы. Воспитанники подготовительной группы изготовили макет гнезда для вороны и разместили на дереве. Дети разных возрастных групп с интересом рассматривают домики для птиц, наблюдают, слушают чириканье птенцов, пения взрослых птиц. В зимнее время года дети открывают зимнюю «столовую» для птиц.

«Бабушкин дворик» это видовая точка с малыми архитектурными формами (бабушка – хозяйка двора, фигуры домашних животных и птиц, плетень, колодец, пруд) создан совместно с родителями. Здесь педагоги знакомят детей с деревенским подворьем, рассказывают о домашних животных и птицах, о том, что жизнь этих животных тесно связана с человеком. Имеется возможность покормить животных, совместно с дворником и воспитателями дети заготавливают сено, овощи. Рядом построен поезд, в вагончиках которого выращиваются некоторые овощные культуры (кабачки, огурцы, тыква, перец, помидоры). Когда период роста овощей заканчивается, вагончики превращаются в хранилище урожая. Могут добавляться семьями воспитанников выращенные на даче, огороде овощи. Что позволяет в августе-октябре проводить цикл занятий по исследованию урожая (сравнение, рассматривание, обследование, сорта и др.).

Имеется «пруд» (пластиковая ёмкость, вкопанная в землю и заполненная водой), мостик, где можно с детьми провести наблюдение за обитателями водоема (лягушками, насекомыми, за прилетающими к пруду птицами), побеседовать, что произойдет, если вода исчезнет, почему нельзя бросать в воду мусор, о безопасности у водоёмов. Все это способствует расширению кругозора детей, воспитанию любви и заботы к животным.

На видовой точке «Зеленая иголочка» оформлен хвойный островок (елочка, сосны, пихта, кедр), где дети знакомятся с хвойными деревьями,

которые посадили выпускники прошлых лет. На прогулках с детьми организуется: рассматривание и наблюдение за хвойными деревьями в разное время года; сравнение с другими деревьями; забота человека (полив, утепление снегом); проводятся исследования (хвоинок, шишек, коры).

Видовая точка «Веселый огород» представляет собой огород на открытом, хорошо освещенном пространстве. За каждой группой закреплены грядки. Воспитанники ухаживают за овощами, поливают, пропалывают. Организуется совместная трудовая деятельность, а также опытно-исследовательская, в ходе которой формируются представления о разнообразии растений и их особенностях: как семечко проклёвывается, появляется росток, первые листики, созревание плодов. Некоторые овощные культуры пересаживаются осенью в горшки для последующего наблюдения в группе (петрушка, помидор, из розетки укропа используются семена для выращивания урожая в огороде на окне). Обсуждаются условия роста на открытом грунте и огороде на окне.

Использование разных форм образовательной деятельности на видовых точках позволяет более продуктивно использовать обычные прогулки с детьми для познавательных занятий и одновременно для оздоровления детей на свежем воздухе в любое время года. Основная особенность образовательной деятельности в том, что природные объекты рассматриваются детьми многократно, в разные сезоны, анализируются изменения, делаются элементарные выводы и обобщения, которые фиксируются в процессе продуктивных видов деятельности. Полученные впечатления дети отражают в игровой и художественной формах.

Деятельность на видовых точках строится с учетом тематического планирования ООП ДО. Экологические прогулки проводятся 1 раз в неделю, средней продолжительностью 15-20 минут. Планирование работы осуществляется с учетом сезонных изменений, погодных условий, возрастных особенностей и интересов детей. В зависимости от цели и задач маршрут может проходить как на одной, так и на нескольких точках.

Дети совместно с педагогом решают проблемы, выражают свое отношение к тем или иным явлениям, используя различные типы заданий:

- «изменение точки зрения на объект». «Представь, что у тебя заболело горло...». На видовой точке «Зеленая аптека» растет ромашка, это красивый цветок, ноне только, из ромашки можно сделать целебный отвар, для полоскания горла. Пруд в «Бабушкином дворике» необходим для плавания домашних птиц, а во время засухи может служить для полива растений и т. д. Аналогичные наблюдения учат смотреть на одни и те же явления, объекты и события с разных точек зрения;

- «составь рассказ от имени другого» упражнения на развитие умения смотреть на мир «другими глазами». «Предположи, что ты маленькая березка в березовой роще», «Животное домашнее или дикое», «Воробей, сидящий на ветке» «Опиши один день своей новой жизни став муравьем»;

- «наблюдение как способ выявления проблем» увидеть проблему можно путем простого наблюдения и элементарного анализа действительности: «Почему закрылись цветки календулы?», «Почему играют котята?» и т.д. Любое столкновение с проблемой заставляет детей искать способы ее решения – изобретать гипотезы, «А почему?» (Почему весной появляются почки на деревьях, весной тает снег, птицы поют?);

- «самое логичное и нелогичное объяснение», «Представьте, что воробьи стали размером с больших орлов», «Что может произойти, если животные станут в несколько раз меньше, чем сейчас». Для развития умений высказывать суждения, делать умозаключения и выводы можно путем задания: «Проверить правильность утверждений», «Все деревья имеют ствол и ветви, тополь имеет ствол и ветви, следовательно, тополь – дерево», «Когда идет дождь дорожки мокрые, дорожки мокрые, следовательно, идет дождь»;

- «творческие задания» продолжи рассказ «Пришел ноябрь, пошел дождь со снегом, стало холодно. Дикие животные...», «Гуляете в хвойном лесу...»;

- «опыты» «Взаимодействие воды и снега», что может произойти? «Растение, посаженное в тени и на солнце» предложить детям посадить дерево с корнем и без него, почему одно из них не прижилось, «Как поймать воздух», как мы определим, что воздух пойман (надуть шарик или полиэтиленовый пакет).

Видовые точки используются и как площадки для проведения итоговых мероприятий и праздников «Игры у русской березки», «В гостях у елочки» и др. Осенью традиционно проводятся «Ярмарки овощей», на которых проводится презентация выращенного урожая. Ребята вместе с воспитателями и родителями изготавливают из овощей сказочных персонажей; выбирают победителей среди овощей в различных номинациях – «Богатырь» (самый большой), «Диво дивное» (самая интересная и причудливая форма) и др. Результаты наши с детьми мы представляем в виде: деловой игры, экскурсии, инсценировки, театрализации, спортивных игр, путешествий.

Важную роль играет привлечение родителей к совместной с детьми деятельности на видовых точках. Семьи воспитанников активно участвуют в мероприятиях экспериментально-познавательного, трудового и экскурсионного характера. Помогают в создании тропы; участвуют в проектах; выставках поделок из природного материала, экологических развлечениях, праздниках; изготовлении лепбуков, книжек-малышек (экологические сказки).

Экологическая тропа нашего дошкольного учреждения находится на этапе развития, видовые точки пополняются новыми атрибутами, персонажами, разрабатываются маршруты, методические рекомендации, создаются картотеки игр, опытов, наблюдений.

Список литературы

1. Выготский Л.С. «Психология развития человека» / Л.С. Выготский. – Москва: Смысл, 2010. – 360 с.

2. Клевцова М.Н. Макетирование в детском саду/ М.Н.Клевцова, С.Ф. Ходеева // Молодой ученый. – 2017. – №36.
3. Нищева Н. В. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации /Н. В. Нищева// Детство-Пресс, 2010.
4. Ясвин В. А. Образовательная среда от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва, 2010.

УДК 373.2

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

О.В. Шлыкова*

*МБДОУ «Детский сад №9 «Сказка» города Лесосибирска
г. Лесосибирск, Россия*

В статье проанализирован опыт работы музыкального руководителя по развитию у детей музыкально-творческих навыков, автором предложены приемы развития музыкально-творческих навыков дошкольников средствами информационно-коммуникативных технологий.

Ключевые слова: музыкально-творческие навыки, информационно-коммуникативные технологии

The article analyzes the experience of a music Director in developing children's musical and creative skills, the author suggests methods for developing musical and creative skills of preschool children information and communication technologies.

Key words: musical and creative skills, information and communication technologies

Развитие музыкально-творческих способностей детей дошкольного возраста средствами интерактивно-коммуникативных технологий.

Использование компьютерных технологий позволяет музыкальному руководителю идти в ногу со временем и часто способствует решению тех педагогических задач, которые часто сложно, а порой и невозможно решить традиционными способами. Поэтому создание единой современной образовательной среды в области музыкального дошкольного воспитания требует включения современных информационных и компьютерных технологий в традиционную педагогическую систему.

Использование ИКТ в музыкальном воспитании детей дает следующие преимущества и помогает решить ряд задач:

- Улучшает запоминание пройденного материала

* © О.В. Шлыкова, 2020

- Усиливает познавательный интерес воспитанников
- Несет в себе образный тип информации, понятный дошкольникам; задействует различные каналы восприятия, что позволяет заложить информацию в ассоциативном виде
- Помогает существенно расширить понятийный ряд музыкальных тем, делая их доступными и понятными детям
- Активизирует творческий потенциал ребенка, способствует воспитанию интереса к музыкальной культуре

Таким образом, ИКТ открывают новые возможности в развитии форм и содержания различных видов музыкальной деятельности. Так, в разделе «Слушание музыки» используются мультимедийные презентации, мультфильмы на музыку классиков, которые создаются самостоятельно или находятся в интернете. Перед тем, как дети посмотрят видео на музыку какого-либо классического произведения, важно, чтобы это произведение они прослушали в аудиозаписи. После прослушивания музыки целесообразно провести с детьми беседу о характере музыки, о ее образном содержании. Чтобы подвести итог беседе об эмоционально-образном содержании музыки, можно посмотреть видео на музыку этого произведения.

Пение занимает ведущее место в системе музыкально-эстетического воспитания детей дошкольного возраста. Этот вид деятельности тоже предполагает использование новых информационных технологий. Видеоролики использую при знакомстве детей со звукорядом, при пении упражнений на развитие голоса, певческого диапазона. Например, при пении упражнения «Бабочка» использую иллюстрацию с элементами анимации.

Бабочка присела на цветок

(Анимация: бабочка летит вверх согласно мелодии распевки, цветок появляется издалека)

Как она красива, ох, ох, ох

(Анимация: бабочка вращается, затем летит вниз согласно мелодии распевки)

В целях развития у детей фонетического слуха, чувства ритмического ансамбля в пении использую ролики «Логопедические песенки». Яркие зрительные образы на прослушиваемую песенку способствуют более глубокому восприятию содержания песни и быстрому ее запоминанию.

Работая над качеством исполнения песни, звукоизвлечением, использую видеоролики с участием детей: записывается на видеокамеру исполнение песен детьми, затем совместно с детьми просматривается на большом экране через проектор и обсуждается. Такой же прием применяю при разучивании танцев.

В целях развития у детей интереса к выполнению музыкально-ритмических движений, улучшения качества исполнения танцев, применяю видеоролики с образцовым исполнением танцев различных жанров: народных, современных, балетных. В детском саду имеется комплект аудио пособий А. Бурениной «Ритмическая мозаика», Г.Федоровой «Танцы для мальчиков», И.

Новоскольцевой, И. Каплуновой «Топ, топ, каблучок» и др. Данные пособия предлагают использовать педагогам при организации режимных моментов в группе.

Для успешной реализации музыкально-воспитательных задач важно, чтобы музыкальный руководитель умел сам создавать видеоролики, а не только использовал интернет-ресурсы. Для работы с детьми старшего дошкольного возраста создаются ролики, при помощи которых дети знакомятся с биографией и творчеством композиторов, жанрами музыки, историей возникновения инструментов. Для того, чтобы познавательный рассказ был более красочным, записываю его от лица сказочных персонажей. Например, гном Умник находит в старинном сундучке музыкальный инструмент рожок и рассказывает детям об истории возникновения этого инструмента. В конце ролика, в качестве примера вставляем видео, где дети знакомятся с особенностями звучания и игры на этом инструменте.

Часто видеоролики становятся связующим звеном между различными видами музыкальной деятельности. Например, предлагаем детям полететь в гости к Золушке на музыкальном самолете. Золушка «рассказывает» детям об истории возникновения танца «Полька», об особенностях его исполнения. Затем мы переходим к разучиванию шага «Польки».

Ссылки на данные видеоролики размещаю на официальном сайте детского сада. Так родители могут познакомиться с данным материалом и организовать дома, с детьми музыкально-познавательную деятельность.

Неотъемлемой частью музыкальной деятельности в детском саду является игра. Условно разделим музыкальные игры на две большие группы: дидактические и подвижные.

Дидактические игры с использованием ИКТ позволяют в доступной, привлекательной для детей форме развивать тембровый, мелодический, динамический слух, чувство ритма, способность различать характер и настроение музыкального произведения. Так, для развития у детей звуковысотного восприятия, формирования представлений о восходящем и нисходящем движении звуков, использую игру «Леопольд и мыши» А. Авериной, где детям предлагается определить на слух, куда шагают мышки вверх или вниз. Нами создана серия дидактических игр «Музыкальные викторины со сказочными героями», где дети, в различных ситуациях, происходящих со сказочными героями, узнают по звуку музыкальный инструмент. Например, на картинке изображены танцующие бабки Ежки. Детям задается вопрос, под какой инструмент бабки Ежки танцуют. По звуку они узнают гармошку.

Подвижные музыкальные игры с применением ИКТ, позволяют в увлекательной форме познакомить детей с правилом игры, развивают зрительное внимание, память. Например, игра «Веселые зверята», созданная нами, способствует развитию у детей ассоциативного мышления и поднятию

эмоционального фона. Детям предлагается соотнести картинку с определенным движением. При этом картинки сменяются быстро.

Накопленный нами музыкально-дидактический материал позволил существенно обогатить, качественно обновить музыкально-образовательную деятельность, сделать процесс обучения увлекательным, а развитие у ребенка музыкальных способностей более эффективным.

Список литературы

1. Горвиц Ю. Зачем малышам компьютер/ Ю. Горвиц // Детский сад от А до Я. – 2003. – № 7
2. Гушлевская Г.С. Организация работы компьютерно-игрового комплекса дошкольного учреждения / Г.С. Гушлевская // Детский сад от А до Я. – 2003. – № 1.
3. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании. Учебное пособие для высш. учеб.заведений. / И. Г. Захарова. – Москва: «Академия», 2008.
4. Зворыгина Е.В. Педагогические подходы к компьютерным играм для дошкольников / Е.В. Зворыгина // Информатика и образование. – 1990. – №6.
5. Калаш И. Возможности информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании: аналитический обзор / Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. / И. Калаш Москва, 2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214673.pdf> (дата обращения 15.08.2020)
6. Князева Ю.Н. Использование информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности музыкального руководителя в условиях ДОУ./ Ю.Н.Князева, Гаус Т.В. // Педагогика: традиции и инновации (III): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 52-55.
7. Комарова Т.С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании / Т.С. Комарова. – Москва, 2011. – С. 128.

ПРИБЛИЖЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К УЧАСТИЮ В ЖИЗНИ ДЕТСКОГО САДА ПО НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

О.В.Климова*

*МБДОУ «Детский сад №7 «Улыбка» города Лесосибирска
г. Лесосибирск, Россия*

В статье проанализирован опыт работы по привлечению родителей к участию в жизни детского сада по нравственно-патриотическому воспитанию дошкольников.

Ключевые слова: воспитание, родители, патриотизм, проект, игра.

The article analyzes the experience of involving parents in the participation of kindergarten life in the moral and patriotic education of preschoolers.

Key words: education, parents, patriotism, project, game.

Решением одной из главных задач дошкольного учреждения является обеспечение благоприятными условиями для повышения педагогической культуры родителей, посредством использования разнообразных форм взаимодействия.

Современная семья все чаще нуждается в разнообразных знаниях: медицинских, педагогических, психологических, юридических. Деятельность педагогического коллектива детского сада не может оставаться в стороне от изменяющейся ситуации в социуме. Работа с семьей должна учитывать современные подходы к этой проблеме. Главная тенденция обучать родителей самостоятельному решению жизненных задач. Только воспитатель ежедневно общается с детьми и родителями, видит проблемы, трудности, а также положительный опыт каждой семьи. Он оказывает помощь родителям в различных формах. Воспитание и образование – процесс трудный, многогранный и требует взаимодействия всех участников: родителей, педагогов и детей. Интересы ребенка могут пострадать, если отношения между взрослыми участниками образовательного процесса не сложились.

Роль семьи в воспитании и развитии ребёнка неопределима. Главной особенностью семейного воспитания признаётся особый эмоциональный микроклимат, благодаря которому у ребёнка складываются определённые ценностные ориентиры, мировоззрение, формируется поведение в разных сферах общественной жизни, отношение к себе. Однако, продуктивность семейного воспитания в процессе развития детей напрямую взаимосвязана с характером взаимодействия семьи и дошкольного учреждения.

«Воспитание» определяется как «деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта; планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью

* © Климова О.В., 2020

формирования определенных установок, понятий, принципов, ценностных ориентации, обеспечивающих условия для его развития, подготовки к общественной жизни и труду». Таким образом, воспитание, само по себе подразумевает приобщение ребенка к общечеловеческим ценностям, познавая которые ребенок формирует опыт нравственных отношений и общения, которые характеризуются способностью к содействию и сотрудничеству в деятельности, умением понять и принять позицию другого, потребностью гармонизировать деятельность и взаимоотношения с миром, привязанностью к культуре, к родным местам – нравственное воспитание.

Важной частью нравственного воспитания является приобщение ребенка к культуре своего народа, поскольку раскрытие личности в ребенке полностью возможно только через включение его в культуру собственного народа. Приобщение детей к отеческому наследию воспитывает уважение, гордость за землю, на которой живешь. Для маленького ребенка Родина начинается с родного дома, улицы, на которой живет он и его семья, в семье начинает «расти» будущий гражданин своей страны. Взаимодействие с родителями по данному вопросу способствует развитию эмоционального, бережного отношения к традициям и культуре своего народа, а также сохранению вертикальных семейных связей.

Таким образом, нравственно-патриотическое воспитание детей – одна из основных задач дошкольного образовательного учреждения.

Для того, чтобы родители стали активными помощниками воспитателей, в нравственно – патриотическом воспитании детей необходимо вовлечь их в жизнь детского сада. Работа с семьей является сложной задачей, как в организационном, так и в психолого-педагогическом плане. Развитие такого взаимодействия предполагает несколько этапов.

Первый этап – демонстрация родителям положительного образа ребенка, благодаря чему между родителями и воспитателями складываются доброжелательные отношения с установкой на сотрудничество. Значимость данного этапа определяется тем, что зачастую родители фиксируют свое внимание лишь на негативных проявлениях развития и поведения ребенка.

На втором этапе родителям дают практические знания по формированию патриотических чувств у ребенка. При этом используются различные формы и методы. Это могут быть общие родительские собрания, групповые тематические выставки детских работ, конкурсные программы, проекты и т.д.

Третий этап предполагает ознакомление педагога с проблемами семьи в вопросах нравственного воспитания ребенка. Здесь проявляется активность родителей, которые могут не только поделиться семейным опытом воспитания, рассказать об индивидуальных проявлениях ребенка, но и попросить совета у воспитателей по интересующим их проблемам.

Следовательно, установление доверительных отношений с родителями плавно ведет к совместному исследованию и формированию нравственной личности ребенка. В данном процессе немаловажную роль играет

профессиональная компетентность педагогов ДООУ, что подразумевает под собой не только совокупность знаний и опыта, но и личностные нравственные качества воспитателя.

В рамках нравственно-патриотического воспитания был организован совместный проект «Наш Красноярский край», посвященный 85-летию Красноярского края. Толчком к организации проекта послужила диагностика, по результатам которой 70% воспитанников мало знают о городах Красноярского края, их географическом положении, достопримечательностях, традициях.

Цель проекта: Создание условий для изучения Красноярского края, через поисково-познавательную деятельность.

Задачи проекта:

- познакомить детей с городами Красноярского края (географическим положением, их символикой, достопримечательностями, реками и озерами, с культурой и традициями);
- формировать культуру детей и их родителей, желание принимать участие в проекте;
- воспитывать любовь к родному городу, краю, гордиться ими.

Таблица 1

Алгоритм реализации проекта

| Краткое описание деятельности | Перечень продуктов по реализации проекта |
|--|---|
| I этап Информационно-накопительный (с 1.12.2019 по 20.01.2020) | |
| Сбор и анализ информации при изучении методической литературы, наглядно – дидактических пособий, ресурсов сети интернет по краеведению взрослыми и детьми. | Готовая информация для папки «Красноярский край» |
| Организация деятельности группы. | План работы, сбор практического и методического материала |
| Мониторинг знаний детей о городах нашего края | Анкетирование детей, аналитическая справка |
| Разработать план мероприятий на 2 практический этап. | План мероприятий |
| II этап Практический (с 10.12.2019 по 20.01.2020) | |
| Изготовление пособий для дидактической игры «Города Красноярского края» | Макет карты Красноярского края, фишки |
| Проведение цикла познавательных занятий на темы: «Города Красноярского края», «Народы нашего края», «Достопримечательности Красноярского края» | Конспекты НОД |
| Рисунки и аппликации на тему «Красноярскому краю 85 лет» | Выставка рисунков и аппликаций «Красноярскому краю 85 лет» (совместно с родителями) |

| | |
|--|---|
| Лепка, рисование, оригами на тему «Достопримечательности Красноярского края» | Выставки для родителей, фотоотчёт |
| Переделывание и разучивание песен «Этот город самый лучший», «В Красноярском крае мы живем» | Ролик в ютубе и клип к заключительному мероприятию |
| Проведение предварительных игр «100/1» на разные темы | Фотоматериал, сценарии игр |
| Оформление папки «Города Красноярского края» | Информационная папка для детей старшего дошкольного возраста «Города Красноярского края» (совместно с родителями) |
| Оформление дидактической игры по краеведению: «Города Красноярского края» (изучение городов, рек, озер края) | Дидактическая игра «Города Красноярского края» |
| Разработать план мероприятий на 3 этап | План мероприятий |
| III этап Обобщающий (Завершающий) (20.01.2020-28.01.2020 года) | |
| Оформление выставки продуктов детской деятельности | Выставка продуктов детской деятельности |
| Проведение развлечения с родителями, посвящённого 85-летию края «100/1» | Сценарий развлечения, фото и видеотчет |
| Оценка этапов реализации проекта детьми. Подведение итогов | Презентация проекта, отчёт о проделанной работе |
| Беседа «Что мы хотели узнать, что узнали, для чего узнали?». | Аналитическая справка |

Далее нами были определены целевые критерии и показатели результативности реализации проекта, которые представлены в табл.2.

Таблица 2

Целевые критерии и показатели результативности реализации проекта

| Показатель (результат-эффект) | Критерии |
|--|---|
| Повышен интерес детей к познавательной деятельности по изучению Красноярского края | Обладает развитым интеллектом, которое реализуется в разных видах исследовательской и творческой деятельности, в интеллектуальной игре, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения той или иной задаче; ребенок склонен наблюдать, экспериментировать |
| Сформированы коммуникативные навыки у детей на основе сотрудничества со сверстниками и взрослыми. | Участвует в совместных видах деятельности, Творческих начинаниях, имеет навыки работы с различными источниками информации |
| Дети самостоятельно продолжают играть в дидактическую игру, выполняют поставленные задачи, контролируют собственные действия | Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, чувство веры в себя, |

| | |
|---|---|
| | старается разрешать конфликты; способен к принятию собственных познавательных и творческих решений, опираясь на свои знания и умения. |
| Повышенный интерес у родителей к формированию знаний детей по краеведению | Проводят игры с ребенком в домашних условиях. Участвуют в акциях, конкурсах. |



Таким образом, использование разнообразных форм сотрудничества с родителями дает возможность сформировать у них интерес к вопросам патриотического воспитания, вызвать желание расширять и углублять имеющиеся знания.

Список литературы

1. Доможакова Т.И. «Воспитание патриотизма у детей старшего дошкольного возраста». / Т.И. Доможакова // Управление ДОУ. – 2006. – № 8.
2. Евдокимова Е.С. «Проектирование модели гражданского воспитания в ДОУ». / Евдокимова Е.С. // Управление ДОУ. – 2002. – №6.
3. Жирякова И.В. «Нравственно – патриотическое воспитание дошкольников через музейную педагогику». / И.В. Жирякова // Управление ДОУ. – 2008. – №4.
4. Комратова Н.Г. Моя малая Родина. / Н.Г.Комратова, Л.Ф.Грибова // Управление ДОУ. – 2005. – №1.
5. Коротовских Л.Н. Методическое сопровождение краеведения в ДОУ. / Л.Н. Коротовских // Управление ДОУ. – 2006. – № 8.
6. Маханева М.Д. Нравственно – патриотическое воспитание дошкольников. / М.Д. Маханева // Управление ДОУ. – 2005. – №1.
7. Штанько И.В. Проектная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста. / И.В. Штанько // Управление ДОУ. – 2004. – № 4.

ДЕНЬ САМОУПРАВЛЕНИЯ, КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА РАБОТЫ ПО АКТИВИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТСКОГО САДА

Ф.Н. Ярмухаметова*

МБДОУ «Детский сад №7«Улыбка» города Лесосибирска»

г. Лесосибирск, Россия

В статье представлен опыт работы с родителями по взаимодействию и формированию партнерских отношений, через организацию мероприятия «День самоуправления».

Ключевые слова: партнерские отношения, конструктивное взаимодействие, дифференцированный подход, педагогическая компетентность родителей.

The article presents the experience of working with parents to interact and form partnerships through the organization of the event "day of self-government".

Key words: partnership, constructive interaction, differentiated approach, pedagogical competence of parents.

У детского сада и у семьи задачи в целом совпадают: все их усилия направлены на благо ребенка. Но при этом нередки случаи взаимного недопонимания, разочарования, недоверия. Как наладить более конструктивное взаимодействие и партнерские отношения родителей с детским садом? Ключом к решению этой непростой задачи может стать совместно проведенный день самоуправления.

Практически любой творчески и эффективно работающий детский сад опирается на идею взаимосвязи общественного и семейного воспитания. За основу берется текст Федерального закона об образовании, ст.18, где говорится: «Родители являются первыми педагогами, они обязаны заложить основы физического, нравственного, интеллектуального, личностного развития ребенка. Успешное осуществление этой большой и ответственной работы невозможно в отрыве от семьи». Исходя из этого, можно сказать, что одной из основных задач, стоящих перед детским садом, должно стать взаимодействие с семьей, чтобы взаимными усилиями способствовать полноценному развитию ребенка. Тем более, когда речь идет о модернизации дошкольного образования. В этом процессе просто невозможно обойтись без диалогового партнерского взаимодействия в системе «детский сад – семья», без активного включения родителей (законных представителей) в жизнь детского сада. Только в тесном сотрудничестве, на взаимопонимании педагогов и родителей можно добиться высоких результатов. Как и многие другие масштабные управленческие задачи, это осложняется немалым количеством препятствий. Для их преодоления приходится искать нестандартные решения.

* © Ярмухаметова Ф.Н., 2020

Прежде всего, для выстраивания партнерских отношений приходится учитывать очень разные взгляды и семейные ценности пап и мам. Одни родители считают и открыто заявляют, что воспитанием и обучением детей должен заниматься детский сад, то есть по окончании детского сада получить полностью подготовленного к школе ребенка. Другие пассивно наблюдают за работой детского сада. Третьи хотят принимать активное участие в воспитательно-образовательном процессе, но у них нет на это времени. И только некоторые семьи активно и конструктивно взаимодействуют с детским садом.

Однако это не повод опускать руки. Лучше перечитать текст ФГОС ДО, где в п. 3.2.5. говорится, что работа с родителями должна иметь дифференцированный подход, учитывать социальный статус, микроклимат семьи, родительские запросы и степень заинтересованности родителей деятельностью ДООУ, повышение культуры педагогической грамотности семьи. Там же мы и найдем подтверждение тому, что стандарт приветствует и предоставляет возможность для поиска, и внедрения инноваций в ДООУ, освоения современных педагогических технологий и – внимание! – новых форм сотрудничества с семьями воспитанников. Проще говоря, детский сад стал, как никогда раньше «открытой системой», что позволило вовлечь родителей в образовательный процесс ДООУ.

Переход к новым формам отношений родителей и педагогов сделает педагогический процесс более свободным и гибким. Использование нетрадиционных форм работы с родителями воспитанников детского сада способствует более эффективному взаимодействию педагогов и родителей. Это сотрудничество в свою очередь приводит к сближению взглядов на воспитание, к установлению доверительных отношений доброжелательной атмосферы, хорошего эмоционального настроя.

Одну из таких форм наш детский сад решил опробовать. Она носит название «День самоуправления». Основанием для выбора был расчет на то, что в процессе подготовки и проведения дня самоуправления у дошкольников происходит развитие социально- коммуникативных качеств; родители получают информацию из области воспитания и обучения их детей и возможность непосредственного участия в жизни ДООУ; а детский сад может улучшить имидж всего дошкольного учреждения и педагогического коллектива в частности.

Организаторами мероприятия стали педагоги дошкольного учреждения, сформулировав приоритетные задачи так:

- привлечь родителей к участию в образовательном процессе ДООУ;
- повысить педагогическую культуру родителей;
- расширить представление родителей о педагогической деятельности сотрудников ДООУ;
- формировать традиции ДООУ;
- укреплять партнерские отношения между ДООУ и родителями.

Мы понимали, что для выполнения таких не простых задач необходимо создать условия. Среди них: участие в планировании совместной деятельности; переход родителей от пассивных наблюдателей к активному участию; формирование педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания детей.

«День самоуправления» проводится поэтапно.

1. Подготовительный:

Обсуждается и принимается решение о проведении Дня самоуправления на педагогическом совете.

2. Организационный:

- Подготовка документов для проведения Дня самоуправления;
- Распределение ролей между родителями;
- Определение деятельности педагогов при проведении Дня самоуправления.

3. Практический:

Проведение Дня самоуправления в соответствии с планом работы.

4. Итоговый:

Анализ и подведение итогов дня самоуправления.

Педагоги ставят в известность родителей заранее, чтобы родители могли запланировать свою деятельность на этот день.

На первый взгляд, все как всегда: зарядка, образовательная деятельность, прогулка. Но! Все эти режимные моменты проводили не педагоги, а родители. Так папам и мамам представляется уникальная возможность побывать на месте воспитателя и посмотреть на жизнь детского сада «изнутри».

Все мероприятия проводятся согласно плану работы, составленному на этот день родителями. Они заранее согласовывают, кто какое мероприятие проводит: утреннюю гимнастику, непосредственную образовательную деятельность, прогулки. В течение всего рабочего дня родители сменяют друг друга. А в конце этого удивительного дня дети и взрослые обмениваются впечатлениями. И конечно, особую радость и гордость испытывают те дошкольники, чьи родители проводили мероприятие.

Профессиональный анализ тоже происходит на родительских собраниях. Родители и педагоги обмениваются впечатлениями по проведенному дню самоуправления.

После проведения и разностороннего обсуждения Дня мы убедились в том, что эта форма работы с родителями и детьми действительно создает условия для развития коммуникативной личности. Дети наращивают языковую компетентность, эмоциональность, общительность, инициативность, самостоятельность, свободу речевого поведения.

И если работа с родителями продолжится и будет проводиться в системе, то постепенно даст определенные результаты: родители из «зрителей» и «наблюдателей» станут активными участниками и помощниками воспитателя и администрации ДОУ. А это наверняка укрепит атмосферу взаимоуважения. Кроме того, педагогическая позиция родителей станет более гибкой, так как они

становятся непосредственными участниками воспитательно-образовательного процесса своих детей, ощущая себя более компетентными в воспитании детей.

Проведенное мероприятие показало:

- расширились представления родителей о профессиональной деятельности сотрудников ДОУ, сформировалось понимание значимости данной профессии и уважение к труду воспитателя;

- укрепились партнерские отношения между детским садом и родителями;

- повысилась педагогическая культура родителей- они получили представление об особенностях детской возрастной психологии, овладели элементарными знаниями, как организовать свободное время детей;

- произошло сближение и объединение педагогов с родителями по вопросам воспитания детей;

- зародилась новая традиция ДОУ.

Таким образом, мы постарались сблизить семью и детский сад – два воспитательных института, каждый из которых по своему дает ребенку социальный опыт, но только в сочетании друг с другом они создают оптимальные условия для вхождения маленького человека в большой мир.

Список литературы

1. Маленкова Л.И. «Педагоги, родители, дети» Педагогическое общество России. / Л.И. Маленкова. – Москва, 2000.

2. Прохорова С.Ю. «Детский сад: работа с родителями» / С.Ю. Прохорова. – Москва: Скрепторий, 2014.

УДК 373.2

ЛОГОРИТМИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л.Г. Бацеко*

МБДОУ «Детский сад № 54 «Золушка города Лесосибирска»

г. Лесосибирск, Россия

В статье рассказывается о логоритмике, как эффективном средстве развития речи детей младшего дошкольного возраста. Использованию логоритмических упражнений и игр на занятиях, в режимных моментах, свободной деятельности.

Ключевые слова: логоритмическая ритмика, логоритмические игры и упражнения, развитие речи детей младшего дошкольного возраста.

* © Бацеко Л.Г., 2020

The article describes logo rhythmic as an effective means of developing speech in children of primary preschool age. The use of logo rhythmic exercises and games in the classroom, in regime moments, free activity.

Key words: logorhythmic rhythm, logorhythmic games and exercises, speech development in preschool children.

Дошкольный возраст является важным периодом в жизни ребенка. Без формирования правильной, чистой речи невозможно приобрести навыки общения. В последнее время наметилась негативная тенденция, связанная со снижением речевого общения в семье, подменой «живого общения» на виртуальное, чтения – на просмотр мультфильмов при помощи сети Интернет. Итогом этого, является нарушение речевого развития у младших дошкольников. У детей, поступающих в детский сад, низкий словарный запас, у них проблемы в звукопроизношении и грамматики. Все это, делает проблему развития речи детей младшего дошкольного возраста актуальной.

Развитие речи детей дошкольного возраста остается одной из центральных задач работы ДОУ, реализующей образовательные потребности ребенка в самый сензитивный этап становления речевой функции. Значимость решения задач речевого воспитания акцентирует Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. ФГОС ДО предусматривает обязательную реализацию задач речевого развития детей, закладывая задачи в образовательные области «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие».

Опираясь на целевые ориентиры образовательной программы ДОУ, мы увидели, что многие дети нашей группы не могут рассказать об игрушке, об изображении на картинке по просьбе педагога. Дети говорят мало, их речь непонятна, невнятна, они плохо понимают друг друга. У них плохо развита диалоговая речь, снижена речевая деятельность.

Ряд дидактов (Е.И. Перовский, Е.Я. Голант, Д.О. Лордкипанидзе и др.) выделяли три группы методов, направленные на активизацию речевой деятельности детей. Это практические методы, словесные и наглядные методы.

М.С. Кузьмина считает, что наиболее действенными являются практические методы организации детей. Эти методы включают в себя использование различных элементов игровой деятельности в сочетании с другими приемами: вопросами, объяснениями, указаниями, пояснениями, показом и т.д. Игра и игровые способы гарантируют динамичность и активность обучения, максимально удовлетворяют необходимость ребенка в самостоятельности: речевой и поведенческой [4].

Существуют приемы активизации речевой деятельности детей:

- проблемные ситуации;
- этюды, подвижные и дидактические игры, игры драматизации;
- логоритмическая ритмика, действия под музыку;
- введение игровых персонажей;
- постановка вопроса;

- подбор синонимов и антонимов;
- подстановка отсутствующего слова;
- развитие невербальных средств и другое.

Мой опыт показывает, что логоритмическая ритмика является эффективным приемом в развитии речи детей младшего дошкольного возраста.

Логоритмическая ритмика – одно из средств оздоровления речи. Эта комплексная методика, которая включает в себя средства логопедического, музыкально-ритмического и физического воспитания. Основой логоритмики является речь, музыка и движения. Цель логоритмики для дошкольников – преодолеть проблемы речевого развития, а также сопутствующие трудности, связанные с неречевыми функциями психики.

Логоритмические упражнения и игры улучшают общую и мелкую моторику, учат правильному дыханию, совершенствуют фонематический слух, помогают детям ориентироваться в пространстве, координировать свои движения во взаимосвязи с речью и музыкой, снимают психоэмоциональное напряжение. Было замечено, что непоседливых и легковозбудимых детей они успокаивают, а медлительных и задумчивых, напротив, расшевеливают.

Все находящееся вокруг нас, живет по законам ритма. Смена времен года, ночь и день, сердечный ритм и многое другое подчинено определенному ритму. Любые ритмические движения активизируют работу мозга. Поэтому с раннего возраста рекомендуется заниматься развитием чувства ритма в доступной для детей форме.

В своей работе мы опираемся на следующие принципы:

- принцип систематичности (материал курса логопедической ритмики излагается последовательно, используем вариативность упражнений, постепенность);
- принцип сознательности и активности (опираемся на сознательность и активное отношение ребенка к собственной деятельности);
- принцип наглядности (осуществляем путем показа движения, зрительной наглядности, применения образного слова);
- принцип всестороннего воздействия (логоритмические средства повышают общую тренированность организма);
- принцип повторений умений и навыков.

Для себя мы поставили следующие задачи:

- развивать артикуляционный аппарат;
- формировать умения согласовывать свои движения с речью;
- развивать слуховое внимание и память;
- развивать моторику;
- укреплять костно-мышечный аппарат;
- развивать дыхание, осанку;
- развивать речь, чувство ритма;
- развивать коммуникативные способности.

Логоритмические игры и упражнения мы применяем на занятиях, в режимных моментах, играх, в самостоятельной деятельности детей.

Проводим утреннюю гимнастику с элементами логоритмики. Комплексы носят веселые названия: «Веселые зайчата», «Игрушки – погремушки» и др.

Проговариваем с детьми чистоговорки, потешки, приговорки во время режимных моментов – умывания, одевания на прогулку. «Водичка – водичка», «Расти коса до пояса», «Раз, два, три, четыре, пять – собираемся гулять». Русские народные песенки, потешки, считалки помогают и способствуют быстрому запоминанию игры и развитию речи детей.

Поем с детьми песенки. Они развивают память, внимание, мышление, эмоциональную отзывчивость и музыкальный слух, укрепляют голосовой аппарат ребенка, способствуют автоматизации звуков, развивают речь детей.

На занятиях и в свободной деятельности играем с ребятами в пальчиковые игры [1], [5]. Науке давно известно, что развитие подвижности пальцев напрямую связано с речевым развитием. Поэтому, развивая мелкую моторику пальцев рук, мы способствуем скорейшему речевому развитию.

Используем на практике музыкальные пальчиковые игры Железновых. Дети поют и показывают, как они «бьют молоточками», как «паучки ходят по ветке». Такие упражнения очень нравятся детям.

Играем с детьми на музыкальных инструментах. Даже элементарное исполнение развивает мелкую моторику, чувство ритма, темпа, улучшает внимание.

На занятиях по речевому развитию, во время утренней гимнастики и в свободной деятельности проводим упражнения на развитие дыхания. Дыхательная гимнастика формирует дыхательный аппарат детей, укрепляет физиологическое дыхание, развивает плавный длительный выдох и вдох [3]. Например, упражнение «Снежинка». Ребенок держит в руке снежинку на ниточке, делает спокойный вдох носом, выдох плавный, снежинка при этом покачивается.

Проводим артикуляционную гимнастику, она полезна в любом возрасте. Работа над артикуляцией позволяет уточнить правильное звукопроизношение, развивает подвижность языка, челюстей, губ, укрепляет мышцы глотки [2]. Артикуляционные упражнения для детей с нарушением звукопроизношения – необходимость.

В группе и во время прогулок проводим хороводные игры. Они способствуют развитию речи, внимания, коммуникативных способностей. Игра «Каравай», «По малину в сад пойдем», «Раздувайся пузырь», «Как на нашем лугу» и др.

Таким образом, занимаясь с детьми логоритмикой, у детей повысилась речевая активность, они стали больше общаться между собой, делиться информацией друг с другом о том, что увидели или услышали. Стала активно развиваться монологическая речь, укрепился голосовой аппарат. У многих детей наступило речевое раскрепощение, не смотря на имеющиеся речевые

проблемы. Эта тема для меня остается актуальной и интересной. Свою работу в данном направлении я планирую продолжить.

Список литературы

1. Алябьева Е.А. Логоритмические упражнения без музыкального сопровождения / Е.А. Алябьева. – Москва, 2005. – 64с.
2. Картушина М.Ю. Логоритмика для малышей: Сценарий занятий с детьми 3-4 лет / М.Ю. Картушина. – Москва: ТЦ Сфера, 2005.
3. Картушина М.Ю. Логоритмические занятия в детском саду: методическое пособие/ М.Ю. Картушина. – Москва: ТЦ Сфера, 2003. – 192 с.
4. Кузьмина М.С. Развитие активной речи у детей раннего возраста / М.С. Кузьмина // Молодой исследователь: от идеи к проекту. – 2017. – С. 228-231
5. Ткаченко Т.А. Развиваем мелкую моторику/ Т.А. Ткаченко. – Москва: Эксмо, 2007. – 80 с.

УДК 373

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В СОПРОВОЖДЕНИИ РЕБЕНКА С РАС В ДОО

М.В. Дорогова, И.В. Зверева *

*МБДОУ «Детский сад №54 «Золушка» г. Лесосибирска
г. Лесосибирск, Россия*

В данной статье описаны характерные для детей с РАС особенности развития, а также представлен опыт взаимодействия учителя-дефектолога и педагога-психолога в сопровождении ребенка с РАС старшего дошкольного возраста с индивидуальным режимом посещения ДОО, определенным психолого-медико-педагогической комиссией.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра (РАС), инклюзивное образование, сопровождение ребенка с расстройством аутистического спектра в ДОО.

This article describes developmental features characteristic of children with ASD, as well as the experience of interaction between a defectologist teacher and a psychologist-teacher accompanied by a child with ASD of a senior preschool age with an individual regime of attendance at a preschool educational institution determined by the psychological, medical and pedagogical commission.

Key words: autism spectrum disorder (ASD), inclusive education, accompanying a child with an autism spectrum disorder in preschool education.

Инклюзивное образование – форма получения образования, при которой каждому человеку, независимо от имеющихся физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и других особенностях, предоставляется возможность учиться в общеобразовательных учреждениях.

* © Дорогова М.В., Зверева И.В., 2020

Для детей с особыми образовательными потребностями необходим поиск оптимальных подходов к организации эффективной коррекционной, воспитательной и образовательной помощи. Одним из таких подходов является сопровождение как процесс обеспечения помощи детям в развитии за счет объединения разрозненных усилий специалистов, работающих в системе образования. Именно поэтому вопросы адекватного адресного психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС сегодня являются крайне актуальными.

Проблема воспитания и обучения ребенка дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями является весьма острой и актуальной, этот процесс должен быть комплексным, проходить с участием разных специалистов.

Содержание и структура сопровождения зависит от диагноза, структуры дефекта, компенсаторных возможностей ребенка, «зоны его актуального и ближайшего развития», личностно-ориентированного подхода. Особое значение организации взаимодействия узких специалистов приобретает при сопровождении ребенка дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Расстройство аутистического спектра (РАС) – комплексное расстройство, включающее несколько нарушений. Все существующие основные диагностические системы (МКБ-10, ДСМ-III-P, ДСМ-IV) сходятся в том, что для постановки диагноза аутизма должна присутствовать триада симптомов: недостаток социального взаимодействия (сложно понять чувства и эмоции других людей, а также выразить свои собственные, что затрудняет адаптацию в обществе), недостаток взаимной коммуникации (вербальной и невербальной) и недоразвитие воображения, которое проявляется в ограниченном спектре поведения. Таким образом, дети с РАС очень непохожи друг на друга, поскольку перечень симптомов, присущих детям с РАС, огромен.

Наиболее перспективной формой обучения ребенка с РАС представляется постепенное индивидуально дозированное и специально поддерживаемое включение в группу детей с отсутствием или меньшей выраженностью проблем коммуникации, возможности которых на данном этапе оцениваются как сопоставимые с его собственными возможностями обучения.

Представляем опыт взаимодействия учителя-дефектолога и педагога-психолога в сопровождении ребенка с РАС старшего дошкольного возраста с индивидуальным режимом посещения ДОУ, определенным психолого-медико-педагогической комиссией.

В связи с наличием ряда трудностей: наличие у ребенка особенностей сенсорного восприятия, затрудняющих процесс передвижения к образовательной организации и удалённость места проживания от образовательной организации; острое реагирование на новую ситуацию и обострение силы и продолжительности эпизодов нежелательного поведения;

ребёнок на протяжении двух лет не посещал дошкольное учреждение. Как результат крайняя ограниченность его социальных контактов.

Так же у ребенка наблюдалась выраженность нарушений развития, таких как:

- глубокие нарушения импрессивной и отсутствие экспрессивной речи (не понимание обращённой речи, отсутствие реакции на имя, просьбы и т.д.; нет активного словаря);

- стереотипные формы дезадаптивного поведения (падает на пол, на спину в любых обстоятельствах и толкает двумя ногами; громко кричит; внезапно убегает);

- потребность в соблюдении постоянства, высокая чувствительность к изменению привычных ситуаций;

- нарушения способности к общению (не идёт на контакт с детьми, со взрослыми контакт устанавливается с трудом, удержание контакта не стабильно);

- нарушения социального взаимодействия (полевое поведение; не подчиняется требованиям, не выработана привычка соблюдать какие бы то ни было правила; не сформированы навыки самообслуживания; нуждается в постоянном контроле);

- низкий уровень когнитивного развития (грубые нарушения познавательной деятельности; не садится на занятия, крайне трудно привлечь к деятельности).

Для определения зоны актуального развития ребенка и разработки индивидуального образовательного маршрута с опорой на зону ближайшего развития, было проведено предварительное обследование ребёнка специалистами сопровождения. По результатам обследования был совместно разработан маршрут сопровождения и ряд консультаций для родителей с обсуждением вопросов о поведении ребёнка в домашних условиях, о нарушениях развития и трудностях воспитания.

В результате чего, получив согласие родителей, было принято решение о постепенной адаптации ребёнка к ДООУ в сопровождении специалистов.

На 1-ом этапе (сентябрь-декабрь) была обусловлена необходимость **одновременного совместного сопровождения ребёнка двумя специалистами: педагогом-психологом и учителем-дефектологом, так как** ребёнок проявлял повышенную активность, стремительно перемещался в пространстве, постоянно пытался убежать, открыть дверь. Попытки установить контроль (взять за руку, усадить за стол, привлечь к деятельности) приводили к бурной реакции сопротивления (громкие крики, падение на спину и толкание ногами). В присутствии родных ребёнок ведёт себя подобным же образом. Даже физически справиться с ребёнком было крайне трудно.

В результате совместной деятельности педагога – психолога и учителя – дефектолога, были выработаны принципы взаимодействия с ребенком:

- Совместная разработка индивидуального образовательного маршрута и его корректировка;
- Совместное проведение деятельности специалистами;
- Одни и те же требования, предъявляемые к ребенку;
- Одни и те же рекомендации специалистов для родителей, не противоречащие друг другу;
- Постоянное обсуждение специалистами сопровождения текущих моментов, обмен опытом;
- Использование специалистами одних и тех же материалов, пособий и заданий;
- Систематическое повторение одних и тех же действий с ребенком.

Результаты первого этапа:

| Начало этапа | Результат |
|--|--|
| Нет реакции на имя. | Прислушивается, поворачивает голову, на доли секунд задерживает взгляд. |
| Избегает тактильного контакта. | Даёт руку, разрешает обнять, садится на колени к педагогу. |
| Внезапно убегает. Передвижение возможно только методом удерживания с двух сторон за руки, придерживая в области подмышечных впадин. | Идёт, держась за руку. |
| При предъявлении требований, резкий протест (падает на пол, на спину в любых обстоятельствах и толкает двумя ногами; громко кричит). | Реагирует на запрет отступая. |
| Хватает всё, что в поле доступности, кидает. | Берёт предметы, разглядывает, ставит их на место. |
| Не хочет входить или выходить из кабинета или группы. | Входит или выходит, держась за руку. |
| Категорически не садится за стол. | Сидит за столом более 10 минут. |
| Отказ от выполнения деятельности. | Присоединяется к деятельности, выполняет задание формально. |
| В спортивном зале хаотично перемещается, залезает на стеллажи, лестницы, кидает спортивный инвентарь. | Привлекается к использованию тренажёров, спортивного инвентаря совместно с взрослым. |
| Нет стимулов, облегчающих контроль. | Мелкие игрушки. |

2 этап - частично совместное сопровождение ребёнка двумя специалистами: педагогом-психологом и учителем - дефектологом. Что предполагает совместное проведение части занятий, при необходимости использование помощника во время выполнения некоторых заданий.

На втором этапе запланировано освоение ряда навыков:

1. Постепенное освоение навыка переодевания:

- снимать одежду с направляющей помощью взрослого;
- снимать одежду самостоятельно;
- не мешать при переодевании (сидеть спокойно, не сопротивляться);
- способствовать переодеванию (подавать руку или ногу);

- помогать переодевать (подтягивать, просовывать);
- принимать помощь при переодевании;
- переодеваться самостоятельно.

2. Постепенное вхождение в группу сверстников:

- нахождение в группе в отсутствии детей;
- нахождение в группе с детьми рядом с учителем-дефектологом или педагогом-психологом;
- нахождение в группе с детьми в поле зрения учителя-дефектолога или педагога-психолога;
- нахождение в группе с детьми в поле зрения воспитателя.

3. Формирование навыка выполнять простейшие инструкции (дай, принеси, покажи):

- совместно учитель-дефектолог и педагог-психолог (при взаимозаменяемости позиций по отношению к ребёнку);
- при частичной помощи второго специалиста (по необходимости);
- незначительная помощь;
- без помощи.

4. Посещение занятий физкультуры, музыки;

- освоение пространства музыкального зала в отсутствии других детей;
- вхождение в спортивный зал и выход, когда идут занятия;
- нахождение на занятии некоторое время;
- присоединение к выполнению заданий;
- посещение занятия совместно с другими детьми.

После занятий с родителями систематически проводятся консультации, на которых происходит обмен информацией и обсуждение рекомендаций, а так же результаты освоения тех или иных ранее полученных рекомендаций. Для формирования навыков необходимо обсуждение и согласование образовательного маршрута ребенка не только в образовательном учреждении, а и в домашних условиях. Так как ребёнку с расстройством аутистического спектра необходима высокая интенсивность коррекционного процесса, то и большая часть его реализуется в семье. Следовательно, консультации помогают интенсивно обсуждать и согласовывать перспективные и актуальные задачи коррекционного процесса специалистов и родителей, уточнять технологии выполнения заданий и упражнений.

Реальностью на сегодняшний день является то, что во многих образовательных учреждениях дети с аутистическими расстройствами обучаются вместе со сверстниками, имеющими другие проблемы, или просто с обычными сверстниками. Но, несмотря на достигнутые в этой сфере успехи, существует много проблем, связанных собственно с социальной и образовательной адаптацией детей с РАС, что и определяет необходимость длительного и специфического психолого-педагогического сопровождения.

Список литературы

1. Лютова Е.К. «Шпаргалка для взрослых» Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е.К. Лютова, Г.Б. Монаева. – Москва: Айрис-пресс, 2017.
2. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – Санкт-Петербург: ПИТЕР, 2003.
3. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – Москва: Сфера, 1997.
4. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е.А. Янушко. – Москва: Теревинф, 2004.

УДК 373

«ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» КАК МОДЕЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ШАХМАТ В ШКОЛЕ

И.П. Цагараева*

Санкт-Петербургский государственный университет
г. Санкт-Петербург, Россия

В статье предлагается способ организации занятий по шахматам в соответствии с моделью перевернутого класса. Проводится сравнение данной модели с традиционной формой обучения на основании критерия использования пространства, времени и видов деятельности в планировании занятий. Выделяются преимущества и недостатки перевернутого класса.

Ключевые слова: перевернутый класс, традиционная форма обучения, критическое мышление, творческое мышление, навыки командной работы, шахматы, шахматы в школе.

In this article the author suggests the way of organising chess lessons in accordance with the flipped classroom model. This model compares to the traditional method of teaching, based on the use of space, time and activities in the lesson planning. Attention is also focused on the advantages and disadvantages of the inverted classroom model.

Key words: flipped classroom, inverted classroom, traditional model of teaching, critical thinking, creative thinking, team-working skills, chess, school chess.

Шахматы – это игра, теоретическая база которой разрабатывалась не одним поколением ведущих шахматистов. И во многом успешность шахматиста за доской зависит от того, насколько он освоил теорию игры, осмыслил, развил ее и способен полученные знания применять в партии. Таким образом, когда преподаватель берется учить ребенка играть в шахматы, то его цель должна заключаться не только в том, чтобы научить его ходить всеми фигурами, но наглядно продемонстрировать, что за каждым ходом скрывается

* © Цагараева И.П., 2020

череда кропотливых рассуждений. Словом, цель преподавателя – научить юного шахматиста мыслить за доской. Последнее – достаточно сложная задача как для преподавателя, так и для ученика. Ведь она заключается не в простом воспроизведении изученного материала, но в инновационном способе преобразования этого материала в соответствии со сложившейся ситуацией в шахматной партии. Подобная способность мыслить критически и творчески выступает ключевым навыком нашей эпохи, которую можно определить как эпоху концептов [1: 59]. Так, способность порождать и воплощать новые идеи – это то, что общество 21 века ожидает от своих учеников. Приобрести и развить эту способность возможно благодаря современным техникам обучения, одной из которых выступает перевернутый класс (flipped classroom). Прежде чем рассмотреть, каким образом занятия по шахматам могут быть организованы согласно данной модели, отметим существенные черты, отличающие ее от традиционной формы обучения.

Обратимся к Р. Талберту (Robert Talbert), для которого основным критерием различения данных подходов выступает особенность распределения классного времени [2: 5]. Так, для традиционной формы обучения характерно, что все классное время (или его значительную часть) занимает объяснение преподавателем основ новой темы. Это объяснение может сопровождаться короткой дискуссией или вопросами учеников, но, как правило, последние на протяжении всего урока внимают учителю и делают заметки. В данном случае обучающиеся получают от своего преподавателя именно информацию о чем-то, но не само знание. Первое отличается от последнего тем, что для его усвоения не нужно прилагать особые когнитивные усилия: в информацию не привносится ничего от самого ученика – в этом смысле он пассивен, безучастен. Конструирование же знания, на основании полученной информации, означает, что обучающийся совершил работу над ней, проанализировал и осмыслил ее, словом, сделал своей, придав ей форму мысли. И, конечно, превращение информации в знание – это сложная задача в высшей степени, которая требует от ученика максимальной напряженности его умственных и волевых качеств. Порой ему требуется в этой нелегкой задаче помощь учителя-наставника, а не учителя как источника информации, и одноклассников. Но как быть, если учитель доступен лишь во время классных занятий, а на непосредственное взаимодействие по превращению информации в знание не остается времени или остается совсем чуть-чуть, в результате чего обучающийся оказывается с этой задачей один на один? Данная проблема, по мнению Талберта, возникает в результате неправильного использования пространства, времени и видов деятельности (activities) в планировании курса [2:7]. В традиционном классе, как было указано, все время занимает лекция преподавателя, а основным видом деятельности выступает слушание лекции и делание заметок.

Что касается пространства, то, вслед за автором, стоит предварительно уточнить, что пространство может быть коллективным (group space) и

индивидуальным (individual space). Коллективное пространство – это пространство, в котором осуществляется эмоциональное, интеллектуальное и возможно физическое взаимодействие между студентом и преподавателем [2:9]. В этом смысле коллективное пространство может быть характерно и для виртуального мира: оно необязательно подразумевает очные занятия. Например, на обучающей платформе преподаватель может создать официальный форум по обсуждению той или иной темы. Под индивидуальным пространством понимается внеурочные, неформальные собрания одноклассников, скажем, в кафетерии по обсуждению лекции или же тихая кабинетная работа отдельного обучающегося. И получается, что в традиционной модели конструирование знания как наиболее сложная когнитивная задача осуществляется в индивидуальном пространстве, в то время как коллективное пространство, содержащее в себе потенциал продуктивного обучения, отводится на пассивный, не требующий особых умственных усилий, вид деятельности — восприятие информации.

Действительно, занятия по шахматам, проведенные в соответствии с традиционной моделью обучения, как правило, устроены следующим образом. Учитель объясняет некоторую тему: например, показывает, как ходят фигуры, как ставить мат соответствующей комбинацией фигур, описывает основные принципы дебюта, миттельшпиля, эндшпиля и т.п. Свое объяснение он иллюстрирует на демонстрационной доске, периодически останавливаясь и вопрошая учеников о том, какой бы ход они сделали в той или иной ситуации.

Учитывая ограниченность школьных занятий по времени, становится ясно, что при подобном подходе совершенно не остается или остается совсем мало времени для самой игры, в которой полученная информация трансформировалась бы в знание, а знание, в свою очередь, находило бы свое воплощение в игре, то есть применялось бы на практике. Предполагается, что ученик дома сам проанализирует полученный материал, прорешав задачи и отработав его в игре с кем-нибудь еще: с родителями, компьютером или игроком в режиме онлайн. При подобном подходе также существует опасность, что ученик, играя партию, будет действовать исключительно по схеме, предложенной преподавателем. То есть начинающий шахматист будет играть по памяти, не понимая, почему он сделал тот или иной ход, какая идея за ним стоит, из-за чего в более сложной позиции, выходящей за пределы структуры, изложенной на уроке, он может потеряться. Что же в данном случае предпринять? Как сделать занятия по шахматам в школе наиболее эффективными? Возникшие проблемы могут быть успешно разрешены моделью перевернутого класса.

Так, данный формат обучения переворачивает схему «коллективное пространство/ восприятие информации» и «индивидуальное пространство/ конструирование знания». В итоге, в индивидуальном пространстве, например, дома ученик, не торопясь, в своем темпе, знакомится с новой темой по источникам, предложенным преподавателем, а в коллективном пространстве,

или в классе, он совместно с преподавателем и одноклассниками обрабатывает изученный материал на практике, опосредуя этот материал мыслью и тем самым приобретая его понимание. Как мы видим, модель перевернутого класса освобождает классное время для более сложной задачи — превращения информации в знание. Это превращение осуществляется учеником в комфортной обстановке, во взаимодействии со сверстниками и преподавателем. Здесь он уже не есть пассивный получатель информации, но выступает активным субъектом образовательного процесса. Другим преимуществом данного формата обучения выступает то, что в результате подобной работы у обучающихся также развиваются коммуникативные навыки: они учатся прислушиваться друг к другу, помогать, совместными усилиями находить креативное решение. Итак, организовав занятия подобным образом, мы «учитываем не только, *что* изучает обучающийся, но и как» [2:8].

Занятия по шахматам могут быть организованы аналогичным образом:

1. Учитель подбирает материал, который в доступной для учащихся форме раскрывает ту или иную тему. В качестве основного источника могут выступать подготовленное преподавателем короткое (примерно на 8 -10 минут) разъясняющее видео, презентации, вопросы, задачи для самоконтроля. Дополнительным источником информации могут служить материалы, опубликованные на шахматных сайтах (Chess. com., Chess24. com., Lichess. org и др.) и Youtube, а также программы, предлагающие в игровой форме отработать изученную тему (Magnus' Kingdom of Chess и т.п.).

2. Если учебное заведение обладает своей собственной платформой типа Blackboard, то подготовленный материал может быть размещен там, предварительно структурированный по блокам, чтобы ученик без особых усилий находил нужную ему тему. Если таковая отсутствует, то преподавателю стоит воспользоваться социальными сетями, которые успешно зарекомендовали себя в качестве инструмента мультидисциплинарного обучения [3]. Например, в VK (vk. com) есть функция создания открытых или закрытых групп по интересам. Создав одно из таких сообществ, преподаватель получает доступ к стене, на которую он может публиковать посты, содержащие подготовленные материалы с краткими заметками, публичные или приватные опросы типа «как бы вы сыграли в данной позиции?» и т.д. Под постом учащиеся имеют возможность оставлять комментарии: выражать свое впечатление относительно просмотренного, задавать вопросы и отвечать своим одноклассникам, а в соответствующем разделе «обсуждение» продолжить дискуссию, которая развернулась в комментариях. Так, благодаря этим функциям, сообщество, первоначально созданное для обмена информацией, становится коллективным пространством, в котором устанавливаются эмоциональные и интеллектуальные отношения между членами группы.

3. Освободив время урока от разъясняющей части, преподаватель получает возможность планировать больше творческих заданий, наиболее отвечающих потребностям, интересам и способностям детей. Так, в

освободившееся время они могут играть в шахматы друг с другом, решать задачи, разделившись на команды, участвовать в викторинах и т.д. Здесь преподаватель теряет статус учителя как источника информации и обретает статус учителя-наставника, направляющего своих учеников и помогающего им обрести целостность знания.

Несмотря на изложенные преимущества перевернутого класса, также стоит отметить и недостатки:

1. Сложная работа по созданию материала. Создание видео, голосовых презентаций, а также их размещение на платформах – это сложная задача, для выполнения которой преподавателю необходимо, во-первых, иметь соответствующую технику и приложения, а, во-вторых, уметь всем этим пользоваться.

2. Незаинтересованность учеников в подобном формате обучения. В этом случае преподаватель должен стать «менеджером» и достойно представить все преимущества предложенного формата. Он словно подкупает детей, вызывая у них интерес [4:56]. Однако может оказаться и так, что не все учащиеся будут выполнять предклассную работу. Во многом это обусловлено отсутствием у обучающихся навыков самообучения: привыкшие быть лишь потребителями информации, они испытывают волевые трудности в самостоятельном изучении источников. Чтобы разрешить данную проблему, необходимо подключить в процесс обучения родителей, которые бы в первое время выступали наставниками для своих детей.

3. Также стоит иметь в виду потенциальные трудности, связанные с непониманием некоторыми обучающимися предложенного материала. Отсюда возникает другая проблема, как организовать очное занятие так, чтобы оно не дублировало содержание источников, оставленных на самостоятельное изучение. Решению данной проблемы могут служить специально организованные форумы в сети. В том же самом Вк обучающиеся имеют возможность задать свой вопрос в обсуждениях, ответ на который может исходить как от преподавателя, так и от других учеников.

4. Многочисленный класс. В большой аудитории во многом оправдано использование модели перевернутого класса. В этом случае каждый ученик гарантированно получает необходимый материал для изучения. Однако возникает проблема в организации совместной деятельности во время урока. Участие каждого может быть проблематичным. Кроме того, не всегда преподаватель сможет уделять достаточное внимание всем учащимся.

5. Отсутствие у ребят необходимой техники.

Таким образом, мы рассмотрели, каким образом могут быть организованы занятия по шахматам в соответствии с моделью перевернутого класса. Отметим преимущества и недостатки подобного подхода. В заключение стоит отметить, что решение внедрять подобную модель в образовательный процесс должно опираться не только на поставленные преподавателем задачи, но и на индивидуальные особенности учащихся, их

возможности и потребности [5]. Если перевернутый класс раскрывает весь потенциал учащегося, развивает его интеллектуальные, волевые, социально-культурные качества, то тогда его внедрение будет оправдано.

Список литературы

1. Cummings J.B., Blatherwick M. L. (Eds.) Creative Dimensions of Teaching and Learning in the 21st Century. – Rotterdam: Brill | Sense, 2017. – 358 p.
2. Talbert. R. Flipped Learning: A Guide for Higher Education Faculty. – Sterling, Virginia : Stylus Publishing, 2017. – 241 p.
3. Delello, Julie A., McWhorter, Rochell R., Camp, Kerri M. Using Social Media as a Tool for Learning: A Multi-Disciplinary Study // International Journal on E-Learning. – 2015. Vol. 14 (2). – P. 163-180.
4. Online Learning: Common misconceptions, benefits and challenges / [21 authors] ; edit. by Lowenthal, Patrick R., York, Cindy S., Richardson, Jennifer C. – Hauppauge, N.Y.: Nova Science Publishers, Inc., 2014. – 184 p.
5. Hunt, Gilbert H., Touzel, Timothy J., Wiseman, Dennis G. Effective Teaching: Preparation and Implementation. – Ed.: 4th ed. Springfield: Charles C Thomas, 2009. – 303 p.

УДК 159.99

БУЛЛИНГ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

О.А. Сластихина*

ЛПИИ-филиал СФУ

г. Лесосибирск, Россия

В статье рассматривается буллинг как форма проявления девиантного поведения подростков, а также как форма психологического насилия в подростковых коллективах.

Ключевые слова: буллинг, жертва, подросток, агрессор.

The article considers bullying as a form of deviant behavior of adolescents, as well as a form of psychological violence in adolescent groups.

Key words: bullying, victim, teenager, aggressor.

Термин «буллинг» английского происхождения («bullying» переводится, как «издевательство»). В дальнейшем смысл этого понятия изменился. Одним из первых, кто стал заниматься исследованием по проблеме буллинга, является норвежский ученый Дэн Олвеус. Он отмечает, что данный термин отличается стереотипным взаимодействием в группе, при котором человек на протяжении какого-то времени часто сталкивается с намеренным причинением себе вреда

* © Сластихина О.А., 2020

или дискомфорта со стороны другого человека или группы людей в контексте «властных» отношений [1].

Вследствие этого, автор отмечает три особенности проявления буллинга и следующие характеристики данного феномена [3]:

1. буллинг – это продолжительный процесс;
2. буллинг всегда подкрепляется целью, которую ставит перед собой инициатор издевательств над жертвой;
3. главные компоненты буллинга – власть буллера и беззащитность жертвы.

Чтобы точнее описать процесс буллинга, следует обратить внимание на его структуру, которую отметил С.А. Anderson:

1. «Буллеры» – это подростки, у которых отмечен высокий уровень общей агрессивности. У них прослеживается тенденция к доминированию над другими людьми, которые являются значительно слабее их самих. Также они не имеют сопереживания по отношению к тем, кому причиняют боль. Они «атакуют» не только «жертв», но и близких людей [4].

2. «Жертвы». В большинстве случаев жертвами становятся люди, которым свойственны следующие характеристики: замкнутость, отрешенность, чувствительность, склонность уклоняться от конфликтов, различные проявления психосоматических симптомов, соматическая слабость, повышенный уровень тревожности, неуверенность в себе и неконструктивные стратегии совладения со сложными ситуациями. Буллинг чаще всего происходит непрерывно на протяжении долгого периода, и все это время «жертва» живет в состоянии тревожности и страха, в связи с этим у них снижена учебная мотивация, развиваются различные проблемы, связанные с общением. Также они имеют искаженное восприятие реальности, неврозы, аддикции. Возможен и суицидальный риск. Важно отметить, что любая попытка вновь «влиться» в коллектив, провоцирует мобберов начать повторную агрессию [4].

3. «Сторонники» – это учащиеся, которые присутствуют во время буллинга, но не принимают непосредственного участия в данном процессе. Наблюдая за данным процессом, у подростка может снижаться самооценка и наблюдается рост чувства собственного бессилия. Таким образом, от буллинга страдают и те, кто не смог заступиться за жертву [4].

Буллинг как и любой процесс имеет свои этапы становления, которые выделяет Н.Ф. Гребень:

1. Образование буллинг-группировки.

Это первый этап, при котором выделяются активные учащиеся (при этом, они могут быть не успешны в учебной деятельности). В большинстве случаев, такие ученики становятся «лидерами» в классе, они обзаводятся «сторонниками» и осуществляют травлю тех, кто слабее их.

2. Выбор жертвы.

Чаще всего жертвы данного процесса – это подростки, которые отличаются от других. Причины для травли могут быть самыми разными. При выборе жертвы буллерами начинаются уже первые попытки издевательств. Хочется отметить, что именно данный этап развития буллинга – это последняя возможность участников образовательного процесса остановить травлю.

3. Разрушение личности.

Данный этап характеризуется тем, что над жертвой уже издеваются не только буллеры, но и другие ученики. Наблюдатели за данным процессом начинают видеть в жертве то, над чем можно издеваться. Это ведет к тому, что жертва сама начинает верить в то, что она в чем-то виновата, в дальнейшем, подросток, который подвергся буллингу, начинает ненавидеть себя.

4. Изгнание.

Во избежание дальнейших издевательств, жертвы не появляются в учебных заведениях, возможно, не смогут вынести такого давления, ведь на данном этапе уже может быть сформирован суицидальный тип личности [2].

Присутствие тех, над кем издеваются, отрицательно влияет на психологическую среду в классном коллективе подростков. Процесс, который сопровождается оскорблением, издевательствами и травлей осуществляется в присутствии других, а это является причиной возникновения озлобности и жестокости у одной половины подростков, а у второй половины появляются признаки страха и депрессии. В конечном итоге, сложившаяся ситуация приводит к следующему: первая половина подростков следует за буллерами, опасаясь стать жертвой, а оставшаяся половина подростков вынуждена находиться под нажимом, следя за тем, как оскорбляют и принижают их одноклассников.

Список литературы

1. Гришина Т.Г. Исследование буллинга среди школьников: обзор зарубежных исследований. Современная прикладная психология: теория и практика: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2 т. / под ред. Т.Н. Мельникова, Н.Т. Колесник. Т. 2. М.: ИИУ МГОУ, 2017. – С. 14-17.
2. Гребень Н.Ф. Соотношение подверженности буллингу с самооценкой и суицидальным риском у подростков / Н.Ф. Гребень // Репозиторий ВГБУ. – №12. – 2017. – с.38-45.
3. Кривцова С.В. Азбука буллинга [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychologia.edu.ru/azbuka-bullinga/start.html>
4. Anderson C.A. Human Aggression / C.A. Anderson, B.J. Bushman // Annual Review of Psychology. – 2002. – P. 27-51.

ВОЗМОЖНОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Я.А. Чугуевец*
ЛПИ - филиал СФУ,
г. Лесосибирск, Россия

В статье теоретически обоснованы и проанализированы возможности дополнительного образования детей при организации внеурочной деятельности младших школьников.

Ключевые слова: дополнительное образование, внеурочная деятельность, младшие школьники.

The article theoretically substantiates and analyzes the possibilities of additional education for children in the organization of extracurricular activities of younger students.

Key words: additional education, extracurricular activities, younger students

В приказе Минобрнауки № 1241 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373» отмечается, что: реализация основной образовательной программы начального общего образования осуществляется самим образовательным учреждением, а при отсутствии возможности для реализации внеурочной деятельности образовательное учреждение в рамках соответствующих государственных (муниципальных) заданий, формируемых учредителем, использует возможности образовательных учреждений дополнительного образования детей, организаций культуры и спорта [13].

Исходя из этого, что бы синхронизация урочной и внеурочной деятельности протекала гармонично и продуктивно педагогу необходимо знать те возможности, которые имеются в его распоряжении для реализации своих трудовых функций, это объясняет актуальность исследования.

Проблема возможности дополнительного образования детей в организации внеурочной деятельности младших школьников рассматривалась в работах: И.А. Верба, А.В. Григорьев, Е.Б. Евладова, Е.М. Елизарова, Д.В. Смирнов, Е.Н. Степанов.

Дополнительное образование занимает важное место в системе непрерывного образования и структуре образования РФ. Дополнительное образование в соответствии с Федеральным законом Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определяется как вид образования, который нацелен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном,

* © Чугуевец Я.А., 2020

нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании, который не сопровождается повышением уровня образования (гл. 1, ст. 2) [12].

Согласно словарю Г.М. Коджаспировой, учреждения дополнительного образования – это учреждения, реализующие дополнительные общеобразовательные и учебные программы различного направления, которые выходят за пределы основных образовательных программ, и создаются для всестороннего удовлетворения потребности граждан, общества, государства. К таким учреждениям относятся курсы, центры профессиональной ориентации, музыкальные и художественные школы, школы искусств, дома детского творчества, станции юных техников, станции юных натуралистов и т.п. [9].

Е.Б. Евладова определяет дополнительное образование детей как процесс обучения и воспитания путем реализации дополнительных общеобразовательных программ, оказания общеобразовательных услуг и информационно-образовательной деятельности выходящей за пределы основных общеобразовательных программ в интересах человека, общества и государства [10].

Учреждения дополнительного образования детей по формам собственности подразделяются на: государственные, федеральные государственные, муниципальные, негосударственные.

Существуют виды учреждений ДО:

1. Центры дополнительного образования, развития творчества детей и юношества, творческого развития и гуманитарного образования, детского творчества, внешкольной работы, детского (юношеского) технического творчества (научно-технического, юных техников), детского и юношеского туризма и экскурсий (юных туристов), эстетического воспитания детей (культуры, искусств или по видам искусств), детско-юношеский центр, детский (подростковый) центр, детский экологический (оздоровительно-экологический, эколого-биологический) центр, детский морской центр, детский (юношеский) центр, детский оздоровительно-образовательный (профильный) центр;

2. Дворцы детского (юношеского) творчества, творчества детей и молодежи, обучающейся молодежи, школьников, юных натуралистов, спорта для детей и юношества, художественного творчества (воспитания) детей, детской культуры (искусств) [4];

3. Дома детского творчества, детства и юношества, учащейся молодежи, пионеров и школьников, юных натуралистов, детского (юношеского) технического творчества (юных техников), детского и юношеского туризма и экскурсий (юных туристов), художественного творчества (воспитания) детей, детской культуры (искусств);

4. Станции юных натуралистов, детского (юношеского) технического творчества (научно-технического, юных техников), детского и юношеского туризма и экскурсий (юных туристов), детская экологическая (экологобиологическая) станция;

5. Детская школа искусств, в том числе по видам искусств;

6. Детско-юношеские спортивные школы (ДЮСШ);

7. Специализированная детско-юношеская спортивная школа олимпийского резерва (СДЮСШОР);

8. Детско-юношеские спортивно-адаптивные школы.

Анализируя роль дополнительного образования в современном мире, исследователи определяют его следующие важные цели:

– ориентируется на личностные интересы, потребности и способности ребенка;

– ребенок обладает свободой выбора, вида и сферы деятельности;

– возможность свободного самоопределения и самореализации ребенка;

– единство обучения, воспитания и развития;

– практико-деятельностная основа образовательного процесса.

Основа дополнительного образования соответствует главным принципам гуманистической педагогики, направленность которой – ориентация на личность обучающегося, его индивидуальные интересы и способности. Педагог должен учитывать интересы ребенка, видеть в нем личность, которая достойна уважения [4].

Дополнительное образование является одним из условий для личностного прогресса ребенка в рамках непрерывного образования. Дополнительное образование позволяет сформировать более полную картину окружающего мира. Дополнительное образование обеспечивает целостность сочетания досуга с разнообразными формами образовательной деятельности. Также у ребенка формируются следующие ключевые компетентности:

– компетентность познавательной деятельности. Способность поставить и решить познавательные задачи, найти в проблемной ситуации нестандартное решение;

– компетентность практической деятельности, отвечающей за умение наблюдать и рефлексировать, навык опытно-исследовательской деятельности, моделирование, проектирование;

– компетентность владения информационными технологиями Освоение информационной культуры и способность к преобразованию информации. В дополнительном образовании детей важным принципом является добровольный выбор ребенком предмета деятельности, педагога и объединения по интересам.

Дополнительное образование создает для детей равные возможности для начинания, а так же оказывают помощь и поддержку одаренным и талантливым обучающимся, поднимая их на новый уровень индивидуального развития. Важным компонентом в деятельности учреждения дополнительного образования является управление, которое обеспечивает целенаправленную работу всех субъектов педагогического процесса по функционированию и развитию системы, а так же создание гибких организационных структур и многообразных образовательных и развивающих программ [1].

Оно является целенаправленным процессом воспитания и способствует обучению и развитию личности, которые осуществляются за счет дополнительных образовательных программ и услуг, а также информационно-образовательной деятельности, выходящей за пределы основных образовательных программ в интересах человека. Роль дополнительного образования состоит в том, чтобы удовлетворить индивидуальные, социокультурные и образовательные потребности детей, которые имеют динамический характер и постоянно меняются.

Дополнительное образование детей как педагогическое явление имеет следующие особенности [10]:

1. Спрос в образовательных услугах постоянно меняется, на что дополнительное образование оперативно реагирует. Так же оно удовлетворяет потребности, как родителей, так и детей;

2. Творчески подходит к формированию содержания образования. Дополнительное образование детей в соответствии с Законом РФ «Об образовании» не действует в рамках стандартов. Оно имеет разную направленность и определяется только интересами и потребностями ребенка;

3. Имеет индивидуальный подход в обучении.

4. Деятельностный подход глубоко внедряется в обучение. Ориентация на практику является основным содержанием дополнительного образования детей. У ребенка есть возможность самостоятельно действовать в ситуации поиска, черпать знания во взаимодействии с объектами труда, природы и т.д. При этом цель такого обучения состоит в том, чтобы у каждого сформировалось умение использовать полученные конкретные знания. Ребенок должен не просто вооружаться знаниями и накапливать их;

5. Развитие личности ребенка, возможно, организовать с психологическим сопровождением. Когда происходит процесс социализации, у детей за счет психологической помощи происходит обеспечение гармонизации в отношениях с обществом;

6. Дети могут получить профессиональную подготовку. Поэтому начиная уже со школьных лет, ребенку важно иметь возможность для раскрытия и реализации личностных потенциальных способностей. К концу обучения в школе, ребенок окажется лучше подготовленным к реальной жизни в обществе. У него будут навыки в постановке и достижении собственных целей посредством цивилизованных и нравственных методов.

7. Сферу и вид деятельности ребенок может свободно выбирать сам. Когда у ребенка реализуется такая возможность, он включается в занятия по интересам. Помимо этого, создаются условия, при которых успех достигается в соответствии с собственными способностями, а уровень успеваемости по обязательным учебным дисциплинам не имеет значения;

8. Дополнительное образование позволяет развивать дистанционные формы обучения [10];

9. В учреждениях дополнительного образования детей имеется техническая база на современном уровне.

В системе дополнительного образования детей можно выделить ее основные функции: образовательная функция способствует получению новых знаний; в воспитательной функции ребенок приобщается к культуре; благодаря развивающей – происходит развитие познавательной сферы; функция психологического сопровождения подразумевает личностный рост ребенка создаются необходимые условия; функция самореализации осуществляет самоопределение и саморазвитие; в креативной функции происходит раскрытие творческих способностей; компенсационная функция дополняет и углубляет основное образование; с профориентационной функцией для ребенка создаются условия к предпрофессиональному самоопределению; рекреационная функция осуществляет организацию досуга; интегрирующая – это совокупность всех перечисленных характеристик, целью которой является обеспечение комплексного становления личности [1].

В законе Российской Федерации учреждения дополнительного образования для детей определяются как образовательные организации дополнительного образования. Как установлено законом РФ, дополнительные общеобразовательные программы в области искусств, физической культуры и спорта включены в систему образования, они основываются на принципе непрерывности и принципе преемственности этапов становления личности как профессионала.

Дополнительное образование регулируется Концепцией развития дополнительного образования детей от 04.09.2014 г. № 1726-р, приказом Минобрнауки РФ от 29.08.2013 г. №1008 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам».

Концепция дополнительного образования детей в Российской Федерации называет одним из основных направлений повышение открытости программ дополнительного образования для детей, нуждающимся в помощи. Оно представляет совершенствование моделей инклюзивного дополнительного образования и формирование безбарьерной среды в учреждениях дополнительного образования [4].

Дополнительное образование самым тесным образом связано с внеурочной деятельностью. В роли связующего звена выступают факультативы, школьные научные общества, учебные курсы по выбору. Но дополнительное образование детей предполагает реализацию дополнительных образовательных программ, а внеурочная деятельность, в рамках ФГОС, направлена на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы общего образования.

Важным, по мнению Л. Н. Буйловой, является разграничение понятий «дополнительное образование» и «внеурочная деятельность». Внеурочная деятельность имеет своей направленностью освоение основной

общеобразовательной программы в более доступной, свободной форме, чем в классно-урочной системе. Внеурочная деятельность прописана в ФГОС и стала важной частью образовательного процесса в образовательной организации.

Цель внеурочной деятельности – достижение результатов освоения основных образовательных программ начального, основного и среднего общего образования.

Цель дополнительного образования – удовлетворение потребностей обучающихся в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и профессиональном совершенствовании, не ведет к повышению уровня образования [2].

Дополнительное образование детей предполагает реализацию дополнительной общеобразовательной программы определённого направления: художественного, социально-педагогического, технического, естественнонаучного, физкультурно-спортивного, туристско-краеведческого. Организация внеурочной деятельности направлена на развитие личности: духовно-нравственное, физкультурно-спортивное и спортивно-оздоровительное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное. Различно и нормативно-правовое регулирование рассматриваемых понятий. Внеурочная деятельность целиком регламентируется ФГОС.

Следовательно, дополнительное образование занимает важное место в системе непрерывного образования и структуре образования Российской Федерации. Как сложная и развивающаяся система включает в себя: формы, виды, цели, функции, особенности и основу на которой строится образовательное пространство.

Проектирование и разработка системы внеурочной деятельности учащихся начальных классов очень сложный процесс, и его успешное осуществление не возможно без опоры на методические, теоретические и практические разработки.

Е.Н. Степанов определил внеурочную деятельность как проявляемую вне уроков активность детей, обусловленную в основном их потребностями и интересами, направленную именно на преобразование и познание себя и окружающей действительности, играющая при правильной организации важную роль в развитии учащихся и формировании школьного коллектива [11].

Главным целевым ориентиром рассматривается содействие духовно-нравственному, интеллектуальному и физическому развитию личности детей, проявлению и становлению их индивидуальности, накоплению субъектного опыта участия и организации индивидуальной и групповой деятельности по преобразованию и познанию самих себя и окружающей среды [6].

Внеурочная деятельность на сегодняшний день понимается преимущественно как деятельность, которая организуется во внеурочное время для удовлетворения потребностей учеников в содержательном досуге, их участии в общественно полезной деятельности и самоуправлении. Основой для интеграции общего и дополнительного образования является внедрение

федеральных государственных образовательных стандартов, которое предполагает взаимодействие организаций в осуществлении внеурочной деятельности.

Преимуществами модели организации внеурочной деятельности – «дополнительное образование» выступают:

- повышение качества образования за счет привлечения узких специалистов, за счет консолидации усилий большего числа специалистов,
- возможность удовлетворить образовательные потребности за счет расширения предлагаемых видов деятельности, усиление практической направленности [5].

Как и внеурочная деятельность, дополнительное образование детей – это особая сфера, которая является не только местом их обучения и воспитания, но и пространством для саморазвития, самореализации и самоактуализации. Содержание дополнительного образования – это разнообразные знания и умения, различные виды деятельности. Дополнительное образование выполняет адаптирующую функцию, приближая и приспособляя обучение к конкретным жизненным потребностям человека, а также, корректирующую, занимательную (в свободное время) и др. Это выражается в разнообразии дополнительных образовательных программ, свободе их выбора, гибкости в освоении, доступности времени и пространства.

Первым и главным преимуществом специфики дополнительного образования является право выбора, обучающийся способен самостоятельно выбрать ту сферу деятельности, которой он хочет заниматься, которая соответствует его запросам, желаниям и склонностям.

О.Е. Лебедев пишет, что вся система дополнительного образования основана на принципе добровольности. Именно это отличает учреждения дополнительного образования от школы, обучающимся предоставлен выбор, какими знаниями и умениями он хочет овладеть в процессе обучения, какая деятельность будет для него полезна и станет приносить моральное удовлетворение [10].

Так нами выявлен первая возможность, которую можно использовать при организации внеурочной деятельности – возможность предоставлять спектр услуг, удовлетворяющий потребности личности.

Следующим достоинством, которым обладает дополнительное образование, необходимо отметить личностно-деятельностный подход, к образовательному процессу. Данный подход подразумевает, что во главе образовательного процесса стоит личность ребенка с его собственными целями, мотивами и т.д. И при обучении, преподаватель опирается на уже имеющиеся знания обучаемого, его интересы, склонности, способности. В применении данного подхода учитываются всевозможные индивидуально-психологические факторы.

Таким образом, можно говорить о второй отличительной черте дополнительного образования – это личностно-деятельностный характер образовательного процесса.

Еще одним критерием стоит выделить личностно-ориентированный подход к обучаемому. Проанализировав опыт прошлых лет и актуальность данного подхода в наше время, выделяет «признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса». И заключается ориентированность на личность учащегося в том, что задачи, методы, применяемые в образовательном процессе, учебный материал, и репертуар не могут быть одинаковыми для всех обучающихся. Ученик должен обладать правом выбора того, что соответствует его интересам и способностям, в целях поддержания мотивации к обучению [5].

Среди приемов, используемых в образовательном процессе данного подхода, включено создание «ситуации успеха». Пользу его отмечал Л.С. Выготский: «Родители, учителя, педагоги дополнительного образования могут и должны помочь ребенку «раскрыться», проявить свои лучшие качества, максимально реализовать потенциальные возможности. А для этого необходимо создавать для каждого ребенка «ситуацию успеха». В этом заключается еще одно преимущество дополнительного образования – в возможности детально изучить потребности обучающихся, их индивидуальные особенности и склонности, и всему этому служит личностно-ориентированный подход к обучающимся. Будучи слабо успевающим по основным школьным дисциплинам, в художественной студии или в спортивной секции он может оказаться в числе лидеров. Опыт лучших школ показывает, что педагогам дополнительного образования, как правило, удается снять стереотип однозначного восприятия школьника как «троечника» или «трудного».

Основываясь на вышеизложенном, мы можем говорить о том, что внеурочная деятельность тесно связана с дополнительным образованием в части создания условий для многогранного развития и социализации каждого обучающегося в свободное от учёбы время [2]. Реализация возможностей увеличивается при объединении образовательных ресурсов школы и учреждений дополнительного образования.

На основании изученного материалы нами были разработаны методические рекомендации, которые направлены на взаимодействие учреждений общего и дополнительного образования по организации внеурочной деятельности младших школьников. Целью данного взаимодействия являются: привлечение к организации внеурочной деятельности квалифицированных педагогов и специалистов различного профиля; использование материально-технических ресурсов учреждений дополнительного образования для эффективного общего и специального развития школьников.

Взаимодействие учреждений общеобразовательного и дополнительного образования позволит младшим школьникам:

- расширить пространство для развития творческой и познавательной активности;
- реализовать внеурочные индивидуальные интересы;
- развить способности, невостребованные основным образованием;
- повысить роль самостоятельной работы;
- реализовать лучшие личностные качества [14].

Возможности взаимодействия для образовательных учреждений:

- соответствие современным требованиям образования и воспитания в условиях ФГОС;
- объединение усилий разных специалистов в решении общих проблем;
- широкий выбор деятельности;
- появление новых перспектив развития;
- обеспечение качественного образования, как результата педагогического взаимодействия.

Перейдем к изложению содержания методических рекомендаций по реализации возможностей дополнительного образования, описанных в предыдущем параграфе при организации внеурочной деятельности.

1. Учитывая такую возможность дополнительного образования как:

- возможность реализовывать единые стратегии личности, мы рекомендуем организовывать внеурочную деятельность, ориентируясь на системно-деятельностный подход, который предполагает:

- воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения российского гражданского общества на основе принципов толерантности, диалога культур и уважения его многонационального, поликультурного состава;

- формирование соответствующей целям образования социальной среды развития обучающихся, переход к стратегии социального проектирования и конструирования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения желаемого результата личностного и познавательного развития обучающихся;

- развитие личности обучающегося, его активной учебно-познавательной деятельности, формирование его готовности к саморазвитию и непрерывному образованию;

- учёт индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли, значения видов и форм деятельности при построении образовательного процесса [8].

В условиях общеобразовательного учреждения дополнительное образование дает ребенку реальную возможность выбора своего индивидуального пути. Получение ребенком такой возможности означает его включение в занятия по интересам, создание условий для достижений, успехов

в соответствии с собственными способностями безотносительно к уровню успеваемости по обязательным учебным дисциплинам.

Мы рекомендуем использовать следующие этапы деятельности по интеграции общего и дополнительного образования во внеурочной деятельности:

1 этап. Согласовать интересы, возможности и ограничения образовательных организаций в интеграции общего и дополнительного образования на уровне их администрации. Определить функциональность задачи каждой организации.

2 этап. Диагностировать образовательный запрос (со стороны обучающихся, их родителей, социума) на реализацию внеурочной деятельности.

3 этап. Согласовать цели образовательных организаций в осуществлении внеурочной деятельности. Разработать акты организации интегративных программ внеурочной деятельности (договор о сотрудничестве; приказ о создании координационной группы; должностные инструкции работников образовательных учреждений; приказы об утверждении рабочих программ; правила внутреннего распорядка; договор ОУ с родителями обучающихся и прочее.

4 этап. Совместно спроектировать интегративные программы внеурочной деятельности с учетом согласования образовательных целей и предполагаемых результатов, адекватных ФГОС технологий (проектного и учебно-исследовательского обучения), методов и форм организации практико-ориентированной деятельности.

5 этап. Реализовать интегративные программы внеурочной деятельности.

6 этап. Произвести мониторинг качества реализации интегративных программ внеурочной деятельности.

7 этап. Проанализировать совместную реализацию интегративной модели организации внеурочной деятельности, определить дальнейшее развитие.

Данные этапы, возможно, использовать в следующих формах интеграции:

1. Форма интеграции, в рамках взаимодействия урочной, внеурочной деятельности и работы объединений дополнительного образования детей.

2. Форма интеграции, в рамках которой к образовательной организации присоединяется учреждение дополнительного образования детей.

3. Форма интеграции, в рамках которой образовательная организация привлекает к сотрудничеству на договорной основе специалистов из учреждений культуры и дополнительного образования.

На основании полученных в ходе теоретического исследования данных были сформулированы следующие выводы:

Во-первых, дополнительное образование занимает важное место в системе непрерывного образования и структуре образования Российской Федерации. Является условием для личностного прогресса, формируя ключевые компетентности личности; имеет постоянно совершенствующуюся

нормативную регламентацию и связь с внеурочной деятельностью, являясь при этом независимой от нее структурой, во-вторых, цель внеурочной деятельности – участие субъектов образования в индивидуальной и групповой деятельности по преобразованию и познанию самих себя и окружающей среды, а также при необходимости помощь в организации данной деятельности, в-третьих, выявили возможности дополнительного образования, которые могут использоваться во внеурочной деятельности образовательным организациям, в-четвёртых, разработаны рекомендации по использованию возможностей дополнительного образования во внеурочной деятельности младших школьников.

Список литературы

1. Брутова М. А. Педагогика дополнительного образования: учебное пособие / М.А. Брутова – Архангельск: САФУ, 2014. - 218 с.
2. Буйлова Л. Н. Общее и особенное в соотношении понятий «дополнительное образование детей» и «внеурочная деятельность» /Л. Н. Буйлова // Молодой учёный. Научный журнал. – № 23 (103). – 2016. – С. 930-937.
3. Верба И.А. Внешкольная работа. Дополнительное образование / И.А. Верба // Научный альманах. – 2017. – №7-8 .– С.30-36.
4. Евладова Е.Б. Дополнительное образование детей: учебное пособие / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова – Санкт-Петербург: ВЛАДОС, 2004. – 352 с.
5. Золотарева А.В. Методика преподавания по программам дополнительного образования детей: учебник и практикум для академического бакалавриата / А.В. Золотарева, Г.М. Криницкая, А.Л. Пикина – Москва: Юрайт, 2018. – 315 с.
6. Иванова И.В. Освоение ФГОС основного общего образования: новые подходы к организации внеурочной деятельности / И.В. Иванова // Воспитание школьников. – 2016. – №8. – С. 17-24.
7. Ипальева С.Л. Интеграция общего и дополнительного образования: учебное пособие / С.Л. Ипальева, Е.Б. Евладовой – Москва: АРКТИ, 2006. – 296 с.
8. Ипальева С.Л. Как разработать программу внеурочной деятельности и дополнительного образования: методическое пособие / С.Л. Ипальева Е.Б.Евладова – Москва: Русское слово,2015. – 296 с.
9. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров, А. Ю. Педагогически терминология: учебное пособие / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров – Москва: Просвещение, 2003. –178 с.
10. Лебедев О.Е. Дополнительное образование детей: учебное пособие / О.Е. Лебедева. – Москва: Владос, 2003. – 254 с.
11. Степанов Е.Н. Методические советы по организации внеурочной деятельности учащихся начальных классов / Е.Н. Степанов // Завуч начальной школы.– 2011.–№6.–С.36-48.
12. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.12.2018) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]; Режим доступа: <https://base.garant.ru/77687593/>

13. Приказ Минобрнауки № 1241 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 [Электронный ресурс]; Режим доступа: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=172901>

УДК 371.4

КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.И. Путинцева*
ЛПИ – филиал СФУ
г. Лесосибирск, Россия

В статье представлен обзор понятий «культура» и «культурно-просветительская деятельность» в учреждении дополнительного образования.

Ключевые слова: культура, культурно-просветительская деятельность, дополнительное образование детей.

The article provides an overview of the concepts of "culture" and «cultural and educational activities» in the institution of additional education.

Key words: culture, cultural and educational activities, additional education of children.

Одним из ведущих направлений культурной политики государства является создание условий для культурного развития российского общества. При этом именно культура рассматривается, как важнейший фактор гармонизации общественных отношений и уровня жизни населения, гарант сохранения единого культурного пространства, территориальной целостности и национальной самобытности России. Культура играет важнейшую роль в жизни человека и общества, выступая средством накопления, сохранения и передачи человеческого опыта, поскольку именно культура формирует духовно-нравственную основу личности. В сельской местности особенно возрастает роль культуры, миссия которой заключается в возобновлении духовности населения, сохранении и передаче последующим поколениям уникальных национально-культурных традиций.

Изменение вектора культурной политики, наполнение его другим смыслом и содержанием определило новые цели и задачи культурно-просветительской деятельности детских школ искусств, являющихся, наряду с культурно-досуговым центром, зачастую единственными учреждениями культуры в сельской местности. Анализ нормативных документов показывает,

* © А.И. Путинцева, 2020

что культурно-просветительская деятельность является неотъемлемым разделом образовательной программы детской школы искусств.

В настоящее время рассматриваются множество вопросов о сущности культурно-просветительской деятельности в учреждениях дополнительного образования как составляющей духовной культуры общества, которая способствует её обогащению и формированию системы производства и распространению художественно-эстетических ценностей общества. В связи с этим, актуальным вопросом является уточнение понятия культуры как средства или цели развития. М.А. Ариарский, Г.М. Бирженюк, С.А. Пиналова разделяет понятие «культура» на две главных составляющих. Они считают, что в широком смысле культура пониматься как конечный итог и цель развития человека и общества, а в узком смысле – средство развития человека в целом.

Как показывают дальнейшие исследования, согласно определению исследователя А.О Аракеловой понятие «культура» рассматривалось, как «процесс развития общественного человека при помощи созданных им материальных и духовных средств [1]. Э.А. Бауэр, характеризует понятие «культура» с уровнем развития личности и мерой освоения, накопленного человечеством социального опыта [2]. Е.С. Березняк рассматривает культуру как «целостный, устойчивый способ жизнедеятельности многих поколений конкретного сообщества [3]. Таким образом, множество подходов к понятию культура, указывает на важность формирования культуры в обществе.

В теоретических исследованиях А.О. Аракеловой и А.Ю. Ивановой указывается, что понятие «культурно-просветительская деятельность» трактовалось многими учёными. Мы возьмём за основу понятие известного педагога У.Ю. Ковалёвой. В своих исследованиях она отмечает: «Культурно-просветительская деятельность – это деятельность по выявлению, сохранению, формированию, распространению и освоению культурных ценностей их созданию, формированию и приобщению к ним различных слоев населения».

Н.К. Курмеева, педагог дополнительного образования, в своих работах классифицировала культурно-просветительскую деятельность: по форме (коллективная и индивидуальная), по способам осуществления (художественная – музыка, рисование, танцы; творческая; техническое творчество – моделирование; коллекционирование), по эмоциональной напряженности (увлеченность, ощущение радости и удовлетворения потребности; всегда осуществляется в свободное время или в период после высокого уровня усталости, как вынуждённый отдых в период интенсивной работы), по физиологической направленности (способствует восстановлению физических сил) [3:42].

Е.В. Литовкин справедливо пишет о том, что культурно-просветительская деятельность рассматривается как приоритетное направление освоения ребенком многонациональной культуры страны, ее содержание наиболее полно раскрывается в процессе развлечений, праздника, самостоятельной творческой работы с художественным материалом. Педагог выделяет наиболее

распространенные формы организации культурно-просветительской деятельности детей: кружки, студии, клубы, детские коллективы художественного творчества; конкурсы, фестивали; конкурсно-игровые программы; тематические программы (недели музыки, театра, литературы и пр.); интеллектуально-познавательные игры; игры-путешествия; викторины; театрализованные представления; культурно-спортивные программы; музыкально-развлекательные мероприятия (дискотеки); мастер-классы для детей по различным видам ремесел и т.д. [4].

Наиболее полное определение понятия «культурно-просветительская деятельность» представлено в Основах государственной культурной политики, где оно рассматривается как «разновидность неформального образования, деятельность, направленная на распространение достижений науки и культуры, иных социально значимых сведений среди представителей разных слоев населения с использованием различных средств и методов, адекватных возрастным особенностям и уровню образования аудитории, осуществляемая в интересах человека, семьи, общества и государства [5].

Концепция развития дополнительного образования детей определяет ключевую роль культурно-просветительской деятельности учреждений дополнительного образования, в частности детских школ искусств, в формировании жизненного пространства молодого поколения и создания условий для самоопределения, самоактуализации, самореализации личности через мотивацию к творчеству, познанию, приобщению к духовно-культурным традициям нашей многонациональной Родины. Эта деятельность направлена, прежде всего, на воспитание грамотного культурного зрителя, слушателя, потребителя, исполнителя произведений искусства, способного адекватно воспринимать и транслировать богатый человеческий духовный опыт и мировое культурное наследие [6].

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать вывод, что культурно-просветительская деятельность – это деятельность по выявлению, сохранению, формированию, распространению и освоению культурных ценностей их созданию, формированию и приобщению к ним различных слоев населения (У.Ю. Ковалёва). Как показывает анализ нормативных документов, в современной системе образования культурно-просветительская деятельность задает вектор развития, направленный на воспитание культурных и семейных ценностей, просвещение и взаимодействие всех субъектов образовательного процесса для решения важнейших задач в области воспитания духовно- нравственной личности.

Список литературы

1. Аракелова А.О. О реализации дополнительных профессиональных общеобразовательных программ в области искусств / А.О. Аракелова. – Москва: Минкультура России, 2017. – 118 с.

2. Бауэр Э.А. Культурное воспитание детей и подростков: Германия и Россия / Э.А. Бауэр // Инновационные технологии в воспитании детей. – 2017. – № 8. – С.105-108.
3. Березняк Е.С. Руководство современной школой / Е.С.Березняк. – Москва: Просвещение, 2014. – 122 с.
4. Литовкин Е.В. Развитие культурно- просветительной работы России послевоенного периода: теоретико- методологические и историко- педагогические аспекты / Е.В. Литовкин. – Москва: Просвещение, – 2004. –230 с.
5. Концепция просветительской деятельности общероссийской общественной организации «Знание» на 2013-2020 годы от 04.06.2013 №576. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.znanie.org/>
6. Концепция развития дополнительного образования детей в РФ от 04.09.2014 № 1726-р. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2014/09/08/obrazovanie-site-dok.html>

УДК 373

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

О.А. Рудова*
*ЛПИ – филиал СФУ,
г. Лесосибирск, Россия*

В статье представлено теоретическое и опытно-экспериментальное обоснование организации художественно-эстетического воспитания младших школьников в учреждениях дополнительного образования детей.

Ключевые слова, художественно-эстетическое воспитание, младших школьники учреждения дополнительного образования детей.

The article theoretically substantiates and analyzes the possibilities of additional education for children in the organization of extracurricular activities of younger students.

Key words: additional education, extracurricular activities, younger students

Согласно статье 13 «Основ законодательства Российской Федерации о культуре» от 01.04.2020 года каждый ребенок и взрослый имеет право на художественно-эстетическое воспитание. Ребенок с самых первых дней жизни сталкивается с художественными и эстетическими явлениями. Например, в

* © Рудова О.А., 2020

духовной жизни, повседневном труде, быту, общении не только с другими людьми, но и с искусством, природой [9].

Цели, задачи, содержание, организация и осуществление процесса художественно-эстетического воспитания в системе дополнительного образования в нашей стране регулируются соответствующими нормативно-правовыми документами: Законом Российской Федерации «Об образовании» (ред. 29 декабря 2012 г.), Федеральным законом «О дополнительном образовании» (2002 г.), Типовым положением об образовательном учреждении дополнительного образования детей (1995 г.), Концепцией художественного образования (2001 г.), Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. (2008 г.).

Современная «Концепция развития дополнительного образования детей» до 2025 года показывает важность приобщения детей к искусству с младшего школьного возраста, считая его эталоном человеческих ценностей [5].

Проблема художественно-эстетического воспитания младших школьников является одной из наиболее важных в дополнительном образовании детей, т.к. формирование творческой личности ребенка является одной из важнейших задач педагогической теории и практики на сегодняшний день.

Значительный вклад в разработку проблем художественно-эстетического воспитания младших школьников внесли: М.А. Верб, С.А. Герасимов, Д.Б. Кабалевский, Б.Т. Лихачев, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, В. Н. Шацкая, Д. Петров, И. Степанова, Н.В. Микляева и др.

Художественно-эстетическое воспитание – процесс, направленный на выработку и совершенствование в человеке способности воспринимать, правильно понимать, ценить и создавать прекрасное в жизни и искусстве. Цель художественно-эстетического воспитания младших школьников – это эстетическое воспитание, которое служит для формирования способности активного художественно-эстетического отношения учащихся к произведениям искусства [16].

В своем исследовании мы опираемся на теоретические исследования отечественных педагогов и ученых конца XX века: Б.Т. Лихачева, И.Д. Запорожца, Т.Н. Фокиной, Е.О. Гусева и др. Разработанные ими концепции художественно-эстетического воспитания детей являются основополагающими и реализуются в различных дополнительных образовательных программах.

И.Д. Запорожец определяет художественно-эстетическое воспитание как «организацию жизни и деятельности детей, способствующую развитию эстетических и художественных чувств ребенка, формированию представлений и знаний о прекрасном в жизни и искусстве, эстетических оценок и эстетического отношения ко всему, что нас окружает» [3:47].

Д.Б. Лихачев художественно-эстетическое воспитание характеризует как «способность человека вычленять в явлениях действительности и искусства процессы, свойства, качества, пробуждающие эстетические чувства» [6:52].

Т.Н. Фокина считает, что «художественно-эстетическое воспитание – воспитание целостной гармонически развитой личности, для которой характерно формирование художественно-эстетического сознания, наличие системы художественно-эстетических потребностей и интересов, способностей к творчеству, правильное понимание прекрасного в действительности и искусстве» [11].

Сущность художественно-эстетического воспитания определяется тем, что оно рассматривается как совокупность двух понятий: «художественное воспитание» и «эстетическое воспитание» [14].

Эстетическое воспитание – формирование творчески активной личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить по законам красоты. Его ядром является воздействие средствами искусства, и на его основе осуществляется художественное воспитание учащихся.

Всеобщность эстетического воспитания и художественного воспитания обусловлена тем, что взрослые и дети постоянно взаимодействуют с эстетическими явлениями в духовной жизни, повседневном труде, общении с искусством и природой, в быту и межличностном общении. Их всегда сопровождает красота и безобразное, трагическое и комическое. Из этого следует, что не может быть всесторонне, гармонично развитого человека без эстетической грамоты, художественных идеалов, эстетического воспитания и художественной воспитанности, без умения в работе доводить качество продукции до эстетического и художественного совершенства [15].

Большинство исследователей выделяют следующие категории художественно-эстетического воспитания младших школьников: художественно-эстетическое восприятие, эстетический вкус, эстетический идеал, эстетическая оценка.

При организации художественно-эстетического воспитания важно учитывать следующие возрастные особенности младших школьников: приобретение новой социальной роли – роли школьника, младшие школьники внушаемы и податливы, восприятие младших школьников связано с практической деятельностью, у детей преобладает наглядно-образный тип мышления. В этом возрасте плохо развита кратковременная и оперативная память, совершенствуется воссоздающее воображение, идет становление самооценки, а также отмечается общая недостаточность воли.

В современных условиях очень трудно сформировать художественно-эстетические идеалы, художественный вкус, когда человеческая личность уже сложилась. Чтобы человек стал духовно богатым, нужно обратить особое внимание на художественно-эстетическое воспитание детей с младшего школьного возраста. Художественно-эстетическое воспитание в системе дополнительного образования детей решает сегодня социально значимые вопросы детской занятости и организации досуга, восполняет «пробелы»

общего образования, создает условия для развития творческих и профессиональных интересов учащихся в самых разных областях искусства.

Художественно-эстетическое воспитание в учреждениях дополнительного образования детей имеет ряд особенностей.

Главная особенность художественно-эстетического воспитания младших школьников заключается в том, что именно в этом возрасте происходит формирование личности, создание идеалов, дети отличают добро и зло, красивое и безобразное. Художественно-эстетическое воспитание помогает младшим школьникам выявить положительные стороны учебной деятельности, понять ее значимость и полюбить ее, т.е. иметь позитивную мотивацию приходить в образовательное учреждение и приобретать знания [12].

Исходя из вышесказанного, для художественно-эстетического воспитания младших школьников в учреждениях дополнительного образования детей Лабновская Г.С., Лихачев Д.Б., Киященко Н.И. выделяют следующие задачи:

- развитие эстетического восприятия, эстетических эмоций, чувств, отношений и интересов;
- формирование элементарного эстетического сознания;
- формирование эстетической деятельности через приобщение к разным видам искусства;
- развитие эстетических и художественно-творческих способностей [2: 94].

Задачи художественно-эстетического воспитания младших школьников направлены на формирование художественных умений в области разных искусств: обучение детей рисованию, лепке, конструированию, пению, движениям под музыку, развитие словесного творчества [13].

Еще одна немаловажная особенность заключается в осуществлении данных задач художественно-эстетического воспитания младших школьников в учреждениях дополнительного образования детей, которое происходит при соблюдении следующих условий:

- осуществление индивидуального подхода к детям;
- благоприятная окружающая среда (помещение, одежда, игрушки);
- содержание в быту произведений искусства;
- личная инициатива и желание детей [7:81].

Ш.М. Герман выделяет критерии художественно-эстетического воспитания младших школьников в учреждениях дополнительного образования детей:

- зрительное восприятие – построение образа мира на основе информации, полученной с помощью зрительной системы;
- художественное мышление – создание, восприятие и понимание произведения искусства;
- художественно-творческие способности – способность создать что-либо новое;

- способность к творческому изобразительному самовыражению – способность к построению своего образа мира, своего мироощущения;
- умение различать форму и цвет;
- даровитость к художественно-смысловой оценке образов – умение оценивать образ, затрагивая при этом чувства, воображение и эмоции [1].

На основании всего сказанного строится сам процесс организации художественно-эстетического воспитания младших школьников в учреждениях дополнительного образования детей:

1. Создание определенного запаса элементарных художественно-эстетических знаний и впечатлений, без которых не могут возникнуть склонность, тяга, интерес к предметам и явлениям.

2. Формирование на основе полученных знаний и развитие способностей художественного и эстетического восприятия таких социально-психологических качеств человека, которые обеспечивают ей возможность эмоционально переживать и оценивать предметы и явления, наслаждаться ими.

3. Формирование у каждого воспитуемого художественно-эстетической творческой способности, т.е. воспитать, развить такие качества, потребности и способности личности, которые превращают индивида в активного создателя, творца художественно-эстетических ценностей, которые позволяют ему наслаждаться красотой мира.

Согласно концепции Д.Б. Кабалева «влияние художественно-эстетического воспитания на нравственность заменить нельзя ничем». Первые сказки, песенки и картинки, кукольные спектакли и мультипликационные фильмы ставят перед детьми важнейшие морально-эстетические проблемы, учат их понимать, что такое добро и зло, любовь к друзьям и ненависть к врагам, что такое благородство и что такое подлость.

Например, занятия музыкой Д.Б. Кабалева ставили задачу воспитать в учащихся музыкальную культуру как часть всей их духовной культуры. С первых занятий музыкой младший школьник учится не только наблюдать и чувственно воспринимать то или иное явление, но и размышлять о нем [4].

Занятия изобразительным искусством по Б.М. Неменскому ставили задачу увидеть развитие способности к пониманию, сопереживанию, сочувствию, воспитанию подлинного гуманизма. Занятия изобразительного искусства основываются на искусстве видеть (видеть искусство в окружающей жизни, видеть богатство и разнообразие красоты); искусстве понимать (изображенное, украшенное и построенное); искусстве изображать видимое [8].

Занятия театральными постановками по Б.М. Неменскому позволяют видеть и развивать исполнительские умения, творческую самостоятельность в передаче образа, выразительность речевых и пантомимических действий.

М.Б. Зацепина считает, что «художественно-эстетическое воспитание детей – это постоянная деятельность, в процессе которой идет ознакомление с разными видами искусства и активное включение каждого ребенка в такую деятельность». В связи с этим она выделяет следующие виды деятельности

художественно-эстетического воспитания младших школьников в учреждениях дополнительного образования, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Виды деятельности художественно-эстетического воспитания младших школьников в учреждениях дополнительного образования

| Вид деятельности | | Характеристика деятельности |
|------------------------------|------------------------------|--|
| Изобразительная деятельность | Рисование | Ребенок знакомится с понятиями симметрии и перспективы, овладевает различными техниками, у него развивается способность к цветопередаче, подбору и смешиванию цветов, созданию фона с переходами оттенков. |
| | Лепка | В процессе лепки ребёнок осваивает процесс создания трёхмерного изображения. Работа с пластичным материалом (глиной или пластилином) даёт возможность юному творцу изменять форму не один раз, тем самым позволяя достичь совершенства в исполнении задуманного. |
| | Конструирование и аппликация | Занятия аппликацией и конструированием способствуют развитию чувства ритма. Дети создают композиции из нескольких или множественных элементов. Через этот вид изобразительной деятельности расширяются представления ребёнка о цвете и величине. |
| Музыкальная деятельность | | Во время коллективного исполнения песен дети переживают различные эмоции, даже те, кто испытывает трудности в чистоте воспроизведения звука. Обучение танцевальным движениям на музыкальных занятиях также осуществляется в групповой форме: в коллективной композиции или выполнении действий парами. Знакомство с музыкальными инструментами осуществляется через исследовательскую деятельность детей (извлечение звука, формирование представления о материалах, из которых сделаны инструменты) и дидактические игры. |
| Театральная деятельность | | Во время постановок происходит синтез основных видов художественно-эстетической деятельности: развитие навыка художественной речи через воспроизведение в сценической форме литературного произведения, расширение музыкального восприятия при исполнении песен и мелодий в сценке, совершенствование изобразительных способностей на стадии оформления декораций [7]. |

Исходя из таблицы 1, можно сделать вывод о том, что все виды деятельности художественно-эстетического воспитания имеют место быть в любом учреждении дополнительного образования детей, а также они помогают

раскрыть творческий потенциал воспитанников и формировать способности к восприятию произведений искусства.

Виды деятельности художественно-эстетического воспитания младших школьников влияют на формирование музыкальной, духовной культуры ребенка, его творческой самостоятельности и чувствительности. Так как художественно-эстетическое воспитание – процесс постоянной деятельности ребенка в какой-либо сфере искусств, то выделяются следующие виды деятельности художественно-эстетического воспитания в учреждениях дополнительного образования, которые в свою очередь помогают ребенку самореализовать свою личность: изобразительная, музыкальная, театральная.

Нами было проведено исследование, целью которого стало определение уровня художественно-эстетического воспитания младших школьников в учреждениях дополнительного образования.

Исследование проводилось на базе МБОУ ДО «Центр дополнительного образования г. Лесосибирска». В нем принимали участие 6 детей. Педагогический эксперимент состоял из констатирующего, формирующего и контрольного этапов.

В ходе констатирующего этапа были определены задачи:

1. Подобрать методику, определяющую уровень художественно-эстетического воспитания младших школьников в учреждениях дополнительного образования.

2. Провести исследование и определить уровень художественно-эстетического воспитания младших школьников в учреждениях дополнительного образования.

В основу проведения констатирующего эксперимента нами были положены следующие критерии определения уровня художественно-эстетического воспитания младших школьников в учреждениях дополнительного образования:

- широта художественно-эстетических знаний;
- развитость художественно-эстетических отношений;
- устойчивость проявления художественно-эстетических способностей.

На констатирующем этапе эксперимента мы использовали методику «Диагностика уровня художественно-эстетического воспитания младших школьников средствами ручного творчества» А.М. Страунинга [10].

Данная методика предназначена для определения уровня художественно-эстетического воспитания детей младшего школьного возраста, определения эмоционального настроения, гармоничного отношения ребенка к искусству, внутреннему и внешнему миру. Для оценки выполнения используется балльно-уровневая система.

Под эмоциональным настроением понимается наделение своего героя из сказки определенными чертами либо качествами.

Для этого предлагается задание: ребенку предлагается послушать сказку про волшебство, которое случилось с одной семьей. После того, как дети

прослушают сказку, им предлагается на первом занятии нарисовать сюжет сказки. На втором занятии – слепить из пластилина основные фигуры (главных героев), которые присутствуют в рисунке. На третьем занятии – представить (сшить) одну на выбор фигуру в виде куклы «Бибабо» (кукла, которая надевается на руку) по определенному алгоритму.

При анализе рисунков обращалось внимание на то, каким цветом ребенок изображает героев, в каких позах (движениях), какая у них мимика и передал ли ребенок общий смысл сказки.

При анализе слепленной фигуры обращалось внимание на способности изображать ключевую форму героя и его наиболее яркие, свойственные ему качества. Также учитывались критерии художественно-эстетического воспитания. Оценка результатов по определению уровня художественно-эстетического воспитания младших школьников в учреждении дополнительного образования детей с учетом критериев проводилась по следующей шкале:

I уровень – в рисунке ребенок нарисовал все в одном цвете, либо использовал основные цвета (желтый, синий, зеленый, красный), присутствует темный контраст, небрежные линии, все герои похожи друг на друга. В вылепленной фигуре присутствуют неровности, шероховатости, использованы только 1-2 цвета. Фигура изображена не в движении. В сшитой кукле присутствуют неправильные, либо неровные швы. Присутствует 2 критерия.

II уровень – в рисунке ребенок использовал сложные цвета – смешанные (оранжевый, фиолетовый и т.д.), передал при помощи формы характер героя, но не выделил главного героя, использовал аккуратные, но хаотичные линии. В вылепленной фигуре присутствуют плавные линии, использованы 2-4 цвета. Фигура изображена в движении, но не по сюжету сказки. В сшитой кукле присутствуют ровные швы, но не такие, какие нужно (неправильные). Присутствует 3-4 критерия.

III уровень – в рисунке ребенок точно передал содержание сказки (точное описание героя в рисунке), присутствует правильная передача цвета и отношений цветовых тонов, которые являются результатом восприятия действительного цвета природы, использовал смешанные цвета, выделил главного героя определенным тоном, передал при помощи формы характер героя (добрый и злой, спокойный и энергичный и т.п.), изобразил выдуманного героя. В вылепленной фигуре присутствуют плавные линии, использовано более 4 цветов. Фигура изображена в движении и по сюжету сказки. В сшитой кукле присутствуют правильные и ровные швы. Присутствует 5-6 критериев.

Итоговая оценка результатов предполагает как количественное, так и качественное их обобщение. Количественный анализ позволил нам выделить шесть уровней суммарных показателей: 5-6 баллов – высокий уровень, 3-4 балла – средний уровень, 1-2 балла – низкий уровень.

Особенности художественно-эстетического воспитания у современных детей (констатирующий эксперимент) показали, что в качестве общего

критерия выступало понимание детьми инструкции к заданию, целостность ее восприятия, выполнение задания согласно инструкции. Результаты констатирующего эксперимента, полученные нами в процессе количественно – качественного анализа в экспериментальной группе отражены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение учащихся по уровням художественно-эстетического воспитания

| Уровни художественно-эстетического воспитания | Количество детей, % |
|---|---------------------|
| Высокий | 20 |
| Средний | 30 |
| Низкий | 50 |

Результаты проведения методики «Диагностика уровня художественно-эстетического воспитания младших школьников в учреждениях дополнительного образования детей» на констатирующем этапе представлены на рис. 1



Рис. 1 – Распределение учащихся по уровням художественно-эстетического воспитания (на констатирующем этапе)

Сравнительный анализ полученных результатов таблицы 2 и рис. 1 на констатирующем этапе эксперимента позволил определить уровень художественно-эстетического воспитания каждого ребенка.

Средний уровень художественно-эстетического воспитания был отмечен у 30% младших школьников (2 ребенка).

Низкий уровень художественно-эстетического воспитания был отмечен у 50% младших школьников (3 ребенка).

Высокий уровень художественно-эстетического воспитания был отмечен у 20% младших школьников (1 ребенок).

Качественная оценка, полученная в ходе констатирующего эксперимента, показала следующие результаты.

Задание было направлено на то, как ребенок может по слуховому восприятию понять сказку, представить главных героев и изобразить их на рисунке, затем представить главного героя в виде объемной (с плавными изгибами и в разнообразной цветовой гамме) фигуры из пластилина, а также в виде куклы.

Дети затруднялись при выполнении рисунка (не могли представить героя). Некоторым из них требовалась помощь, наводящее описание. В большинстве случаев у детей отмечалась неаккуратность и торопливость. Главные герои у всех практически были идентичны (похожи друг на друга). Дети, показавшие средний уровень смогли придумать героя и изобразить его на рисунке (насыщенные цвета, контраст), в виде объемной фигуры (плавность форм) и куклы (правильность выполнения швов). Дети сразу уловили смысл задания.

Проведенный констатирующий эксперимент по определению уровня художественно-эстетического воспитания у детей позволил выделить следующее: дети с низким уровнем затруднялись при выполнении рисунка и фигуры. У них нарушено зрительное восприятие, художественно-творческие способности. Они затруднялись выполнить объемную фигуру – художественное мышление не наблюдалось. Отмечено большое количество ошибок при составлении рисунка, фигуры и куклы: неправильное изображение формы при лепке; повторяемость цветов; употребление малого количества цветов; неправильное выполнение швов.

Таким образом, полученные данные о первоначальном состоянии уровня художественно-эстетического воспитания младших школьников, свидетельствует о необходимости проведения дополнительных занятий для повышения уровня художественно-эстетического воспитания.

Последующая работа заключалась в подборе практического материала по повышению уровня художественно-эстетического воспитания младших школьников в учреждениях дополнительного образования детей.

Нами был разработан план мероприятий, направленный на повышение уровня художественно-эстетического воспитания младших школьников в учреждениях дополнительного образования детей и его реализация.

В целях определения результативности работы по повышению уровня художественно-эстетического воспитания младших школьников в учреждениях дополнительного образования детей проводился повторный диагностический мониторинг по определению уровня художественно-эстетического воспитания младших школьников в учреждениях дополнительного образования детей по методике «Диагностика уровня художественно-эстетического воспитания младших школьников средствами ручного творчества» З.А. Страунинга. После проведенной работы нами были получены следующие результаты, отраженные в таблице 3.

Таблица 3

Распределение учащихся по уровням художественно-эстетического воспитания

| Уровни художественно-эстетического воспитания | Количество детей, % |
|---|---------------------|
| Высокий | 50 |
| Средний | 50 |

На рис. 2 показаны результаты проведения повторной методики «Диагностика уровня художественно-эстетического воспитания младших школьников средствами ручного творчества» на контрольном этапе.

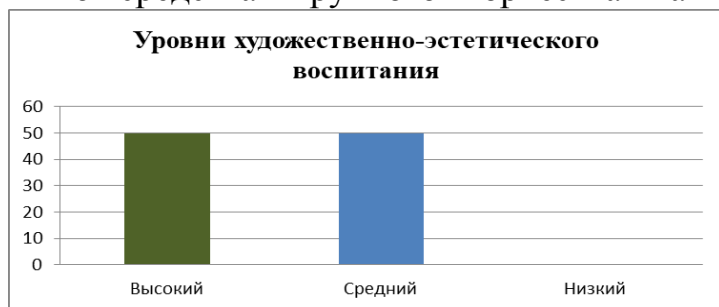


Рис. 2 – Распределение учащихся по уровням художественно-эстетического воспитания (на контрольном этапе)

Сравнительный анализ полученных результатов таблицы 3 и рис. 2 мониторинга позволил выделить следующее: высокий уровень художественно-эстетического воспитания увеличился на 30% и составил 50% школьников (3 ребенка). Средний уровень художественно-эстетического воспитания увеличился на 20% и был выявлен у 50% школьников (3 ребенка). Низкий уровень у младших школьников уменьшился на 50% и составил 0% школьников (0 детей). Следовательно, класс состоит из детей с высоким и средним уровнями художественно-эстетического воспитания.

С заданием большая часть детей справилась хорошо. Дети, показавшие на констатирующем этапе низкий уровень, допускали уже меньше ошибок при выполнении работ, им требовалось меньше времени, чтобы нарисовать рисунок, представить главного героя и слепить фигуру. Но помощь при шитье куклы еще требовалась.

На рис. 3 показаны результаты проведения методики «Диагностика уровня художественно-эстетического воспитания младших школьников средствами ручного творчества» на разных этапах диагностики.

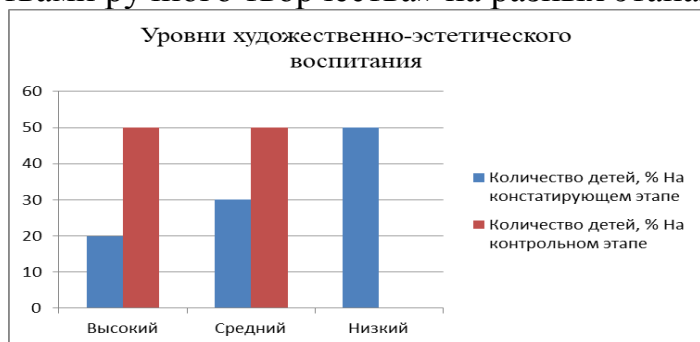


Рис. 3 – Распределение учащихся по уровням художественно-эстетического воспитания (на констатирующем и контрольном этапах)

Итак, в результате определения уровня художественно-эстетического воспитания младших школьников в учреждениях дополнительного образования

детей, мы получили следующие данные: при первичной обработке результатов у младших школьников присутствовало неправильное изображение формы при лепке; повторяемость цветов; употребление малого количества цветов. Дети неправильно выполняли швы при шитье куклы.

Контрольный мониторинг показал динамику уровня художественно-эстетического воспитания: высокий уровень показали – 50% детей. У этих детей все параметры художественно-эстетического воспитания находятся на высоком уровне. Они правильно и аккуратно выполняли рисунок, кропотливо и тщательно лепили фигуру. Старательно выполняли все швы.

Средний уровень был выявлен у 50% детей. Была видна ответственность к проделанной работе. Дети уже в рисунке выделяли главного героя контрастом, либо яркими цветами. Старались выполнять швы аккуратно. Низкий уровень не был выявлен. Намного лучше стали показатели по параметрам у всех детей.

Таким образом, контрольный мониторинг, проведенный нами после работы по повышению уровня художественно-эстетического воспитания младших школьников в учреждениях дополнительного образования детей, позволил выделить следующее:

- большинство детей научились без затруднения представить героев сказки, но некоторым детям еще требуется помощь или подсказка;
- дети научились слепить фигуру, используя при этом необычную форму;
- при пересказе сказки достаточно ярко представляют своего героя;
- уже практически отсутствуют ошибки при шитье, выполнении швов;
- самостоятельно научились составить такую же работу по алгоритму.

Это привело к тому, что уровень художественно-эстетического воспитания младших школьников в учреждениях дополнительного образования детей повысился.

Список литературы

1. Герман Ш.М. Беседы об эстетике / Ш.М. Герман. – Москва. – 1999. – 192 с.
2. Григорьева Г.Г. Игра и обучение детей изобразительной деятельности / Г.Г. Григорьева. – Москва. – 2001. – 154 с.
3. Ильенков Э.В. Новая российская энциклопедия / Э.В. Ильенков. – Т. 6. – ч. II. – Москва. – 2009. – С. 276-277.
4. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца: Кн. Для учителя / Д. Кабалевский, В.И. Викторов. – Москва: Просвещение. – 1981. – 192 с.
5. Концепция развития дополнительного образования детей до 2025 г., утверждена распоряжением Правительства РФ № 1726-р. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168200/ (дата обращения: 04.06.2020).
6. Лихачев Б. Т. Эстетика воспитания / Б.Т. Лихачев. – Москва: Педагогика. – 1972. – 160 с.
7. Лук А.Н. Мышление и творчество / А.Н. Лук. – Москва: Наука. – 1980. – С. 122-234.

8. Неменский Б.М. Педагогика искусства / Б.М. Неменский. – Москва: Просвещение. – 2012. – С.12-56.
9. Основы законодательства Российской Федерации о культуре утв. ВС РФ 09.10.1992 № 3612 – (ред. от 01.04.2020). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1870/ (дата обращения: 04.06.2020).
10. Страунинг З.А. Развитие творческого воображения школьников на занятиях по изобразительной деятельности / З.А. Страунинг. – Обнинск. – 2006. – 87 с.
11. Хуторской А.В. Только три из множества возможных / А.В. Хуторской // Народное образование. – 1991. – №7. – С. 357-417.
12. Чернык О.В. Развитие эстетической воспитанности учащихся при обучении / О.В. Чернык. – Киров. – 2003. – С. 18-112.
13. Шорунжая И. О. Нравственно-эстетическое воспитание младших школьников в художественно-образовательной среде / И.О. Шорунжая. – 2018. – №2. – С.1-4. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/nravstvenno-esteticheskoe-vozpitanie-mladshih-shkolnikov-v-hudozhestvenno-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 04.06.2020).
14. Шубинский В.С. Педагогика творчества учащихся / В.С. Шубинский. – Москва. – 1986. – С. 152-213.
15. Яртузалиева П. Ш. Комплекс педагогических условий эффективного эстетического воспитания младших школьников на основе изучения творчества М. М. Кажлаева / П.Ш. Яртузалиева. – 2018. – №58-4. – С. 1-4. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleks-pedagogicheskikh-usloviy-effektivnogo-esteticheskogo-vozpitaniya-mladshih-shkolnikov-na-osnove-izucheniya-tvorchestva-m-m> (дата обращения: 04.06.2020).
16. Яценко В. Г. Экспериментальное исследование художественно-эстетических потребностей младших школьников / В.Г. Яценко. – 2017. – №130. – С.1-11. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnoe-issledovanie-hudozhestvenno-esteticheskikh-potrebnostey-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 04.06.2020).

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТОВ О ДЕЯТЕЛЯХ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Ю.О. Клейменова*

ЛПИ– филиал СФУ

г. Лесосибирск, Россия

В статье рассматриваются вопросы разработки и реализации проектов, посвященных жизни и творчеству А.П. Чехова: организация и проведение выставок поделок по мотивам творчества писателя, создание и распространение посвященного ему буклета «Имена героев А.П. Чехова», оформленного рисунками детей с ОВЗ, проведение мастер-классов по иллюстрированию произведений А.П. Чехова и др.

Ключевые слова: проектная деятельность, творческие способности, креативность, основная школа, творческая личность, русская литература, нравственный потенциал произведения искусства.

The article deals with the development and implementation of projects dedicated to the life and work of Anton Chekhov: organizing and holding exhibitions of crafts based on the writer's work, creating and distributing a booklet dedicated to him «Names of the heroes of A. P. Chekhov», decorated with drawings of children with disabilities, conducting master classes on illustrating the works of A. P. Chekhov, etc.

Key words: project activity, creative abilities, creativity, basic school, creative personality, Russian literature, moral potential of a work of art.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЫПОЛНЕНО ПРИ ПОДДЕРЖКЕ *Краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности».*

Современное развитие общества требует от личности гибкости мышления, коммуникативности, готовности и способности жить и организовывать свою деятельность в условиях мировой глобализации, поликультурного и многонационального жизненного пространства. Этим обусловлен повышенный интерес общества к формированию личности человека, обладающей высоким творческим потенциалом, нестандартностью и оригинальностью мышления, потребностью в творческой самореализации. Педагоги, изучающие развитие ребенка в отмечают: «... средний школьный возраст определяется сенситивным периодом для развития творческого мышления детей. Именно в этот период у ребенка формируется способность к творчеству, которая связана с определенной сферой деятельности человека» [2].

Творческие способности, их сущность и природа, критерии диагностического оценивания были предметом пристального внимания отечественных и зарубежных исследователей: Д.Б. Богоявленская, Л.Л. Турова, Л.Б. Ермолаева-Томина, Н.С. Лейтес, О.М. Матюшкин, В.А. Моляко, Я.А.

* © Клейменова Ю.О., 2020

Пономарев, А.К. Тихомиров и др., а также Э. де Боно, М. Вертгеймер, Д. Гилфорд, Р. Дилтс, К. Дункер, Р. Стернберг, П. Торренс и др. Размышляя о структурных компонентах творческих способностей, ученые относили к ним инициативность, креативность, оригинальность, высокую самоорганизацию, подготовленность личности к успешной жизненной стратегии, ее высокую работоспособность. Л.С. Выготский, А.Л. Галин, Н.Ю. Хрящева и др. в своей деятельности основное внимание уделяли изучению творческих способностей в различных видах деятельности.

Особая роль в организации творческой деятельности принадлежит художественной литературе как виду искусства, с которым ребенок познакомился еще в раннем детстве и с которым вступает в диалог во время всего школьного обучения. Интерес к постижению нового, свободный выбор произведений для внеклассного чтения, разнообразные формы самовыражения, основанные на материале прочитанных произведений, возможность приобщиться к роли актера, режиссера, сценариста и др. способствует тому, что литературные произведения (разных родов и жанров) давно уже неотъемлемым компонентом жизнетворческой деятельности школьников, в т.ч. и внеклассной. Педагоги справедливо отмечают: «Во внеклассной работе более личностно само общение, разноплановое, полифункциональное, взаимоотношения между учителем и учениками отличаются открытостью, неофициальностью и доверительностью» [3:93].

Рассматривая вопросы формирования творческих способностей обучающихся основной школы, педагоги опираются на следующую их характеристику: «Подростков отличает повышенная познавательная активность, расширение объема знаний, появление новых мотивов обучения, что дает возможность заниматься самостоятельной творческой работой» [2]. Определяя особенности творческой деятельности, опираемся на традиционную ее характеристику как процесса построения, открытия чего-то нового, ранее неизвестного для конкретного субъекта [1:7]. Школьному педагогу, учителю-предметнику следует учитывать, что в период обучения в основной школе любое занятие подростка, нацеленное на изучение и преобразование внешнего мира, является, прежде всего, изучением и преобразованием личности самого подростка, его мироощущения и мировоззрения.

Так, например, к 160- летию А.П. Чехова совместно с 7-классниками были разработаны творческие проекты, нацеленные на приобретение обучающимися новых знаний о жизни и творчестве писателя, популяризацию их среди школьников и жителей г. Лесосибирска.

Чтобы достичь поставленной цели, школьникам необходимо было решить следующие задачи: прочитать и интерпретировать произведения раннего периода творчества А.П. Чехова («Лошадиная фамилия», «Злоумышленник», «Ванька»), выявить те аспекты этих рассказов, которые могут быть интересны современным 7-классникам; особое внимание уделить именам чеховских героев, в том числе и тем именам, которые распространены сегодня среди

российских учащихся, определить значение этих имен, их этимологию, философский и психологический их контекст и др.; полученные знания оформить в виде буклета «Имена героев А.П. Чехова». Над художественным оформлением которого будет работать группа художников-дизайнеров. Изготовленные буклеты будут представлены на творческой презентации и распространены среди обучающихся других классов и жителей города. Реализация проекта может быть завершена литературной гостиной, творческим вечером и т.д., сопровождающимися конкурсом живых картин, инсценировок рассказов А.П. Чехова, выставкой поделок по его произведениям, конкурсом синквейнов по его рассказам (драмам) и др.

Особое значение для 7-классников при подготовке к разработке и реализации проекта является организационный этап, во время которого выявляются и формулируются потребности целевой аудитории в данном проекте, его привлекательность, распределяются роли в команде, составляется лист планирования работы в команде и др. Как видим уже на этапе определения темы проекта, его содержания прослеживается четкая направленность всей работы на развитие личности подростка, формирование его жизненной стратегии. Важно, что все решения принимаются коллегиально, с учетом пожеланий самого участника, который имеет возможность на протяжении всего периода реализации проекта изменить свою роль в нем (вместо художника он стать сценаристом/актером/ декоратором/ костюмером/ аниматором и др.).

Например, при работе над театральной постановкой школьники распределяются по группам в соответствии с выполняемой работой: 1-ая группа – литературоведы: они отбирают произведения и их фрагменты для инсценирования, систематизируют и анализируют полученный материал; 2-ая группа – сценаристы и режиссеры, определяющие концепцию постановки, характеры персонажей, предлагающие роли актерам и/или актеры, которые могут сами себя предложить на ту или иную роль; 3-ю группу составляют технические работники- оформители театрализованного представления, в т.ч. и ответственные за видеосъемку мероприятия, его представление в СМИ. И т.д. Необходимо, чтобы на разных этапах к реализации проекта привлекались дети с разным уровнем готовности к творческой деятельности, в том числе – и подростки с ОВЗ.

Чрезвычайно важно, чтобы состав групп был разнообразным и мобильным, способствуя формированию коммуникативных умений подростков, их подготовленности к диалогу с партнерами по проекту, которым присущи разные характеры и темпераменты, жизненный опыт, готовность договариваться, идти на компромисс и т.д.

От понимания и оценивания школьниками своего творческого потенциала, представления о своих творческих способностях, самоосознания своего «Я» будет зависеть не только успешность разработки и реализации проекта, но и успешность подготовленности и приспособленности личности

подростка к условиям дальнейшего обучения в старшей школе и в целом к деятельности в будущем.

Список литературы

1. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. / В.А. Моляко. – Москва: Советская школа, 1983. – 95 с.
2. Терещенко Д.П. Возрастные особенности формирования творческих способностей обучающихся среднего школьного возраста / Д.П. Терещенко // Вестник науки и образования. 2019. – №9-4 (63). [Электронный ресурс] – Режим доступ: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozzrastnye-osobennosti-formirovaniya-tvorcheskih-sposobnostey-obuchayuschih-srednego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения 15.09.2020)
3. Шило Т.Б. Внеклассная работа по литературе как средство развития творческих литературных способностей школьников средних классов (на примере элективного курса «Мир фантастики») / Т.Б. Шило // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 92-97.

УДК 373.3

ЖЕСТОКОСТЬ СРЕДИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т.Е. Гойда*

КГПУ им. В.П.Астафьева
г. Красноярск, Россия

В статье рассматриваются понятие, причины, виды и степень проявления детской жестокости. Основное внимание уделяется факторам, которые влияют на формирование у детей таких черт личности, как жестокость и агрессия.

Ключевые слова: жестокость, агрессия, младший школьный возраст, конфликтность, эгоцентризм, импульсивность

The article discusses the concept, causes, types and degree of child cruelty. The main focus is on factors that affect the formation of children's personality traits such as cruelty and aggression.

Key words: violence, aggression, primary school children age, conflict, egocentrism, impulsiveness.

С каждым годом статистика детской жестокости все более возрастает. Жестокость и агрессия становятся обыденными явлениями. Согласно данным МВД РФ в январе – сентябре 2019 года зарегистрировано 1521,7 тыс. преступлений, или на 2,1% больше, чем за аналогичный период прошлого года. Каждое двадцать седьмое преступление (3,7 %) совершается учащимися в начальной школе или при их соучастии [1]. С каждым годом фиксируется все

* © Гойда Т.Е., 2020

больше случаев проявления жестокости среди детей в школьной среде. Школьники избивают сверстников, снимая действие на мобильный телефон и выкладывая видео в интернет, доводят одноклассников до самоубийства, оскорбляют прохожих, учителей и родителей. Все это чревато тем, что может перейти в стойкое девиантное поведение в подростковом и юношеском возрасте.

Зарубежные ученые рассматривают жестокость как насильственную форму поведения, которая нацелена на причинение ущерба и вреда здоровья другим. Так, американский психолог Альберт Бандура, в свете теории социального научения, рассматривает жестокость как некое специфическое социальное поведение, которое усваивается и поддерживается в основном точно так же, как и многие другие формы социального поведения. Теория социального научения рассматривает жестокость как социальное поведение, включающее в себя действия, «за которыми стоят сложные навыки, требующие всестороннего научения» [2].

Арнольд Басс подразделяет жестокие действия подразделяются на несколько категорий: физическая – вербальная, активная – пассивная и прямая – непрямая. Так же важно заметить тот факт, что для проявления такого рода поведения, то есть жестокого, важен какой-то негативный толчок. Проявление жестокости всегда преследует какую-то цель: от малейшего внутреннего удовлетворения до чувства собственного величия и именно здесь имеют место быть гнев, озлобленность и готовность действовать агрессивно [3].

В трудах отечественных ученых жестокость рассматривается как физическое действие или угроза такого действия со стороны одной особи, которые уменьшают свободу или генетическую приспособленность другой особи. Так, К.К. Платонов определяет жестокость, как психическое явление, выражающееся в стремлении к насильственным действиям в межличностных отношениях [4].

Важно заметить, что жестокость реализуется в контексте социального взаимодействия и проявляется в готовности к агрессии, в стремлении к насильственным действиям.

Проявления детской жестокости являются одной из наиболее распространенных форм нарушения поведения, с которыми приходится иметь дело взрослым, т.е. родителям и специалистам разных социальных сфер сегодня.

В младшем школьном возрасте жестокое отношение чаще проявляется по отношению к более слабым («выбранной жертве») ученикам в форме насмешек, давления, ругательств, драк. Проявление жестокого поведения школьников друг к другу в ряде случаев становится серьезной проблемой.

Лонгитюдные исследования, проведенные А. И. Захаровым, показывают, что агрессивность закладывается в детстве, становится устойчивой чертой характера и сохраняется на протяжении всей дальнейшей жизни [5].

Опираясь на А.А. Реана, можно выделить 3 группы причин, влияющих на детскую жестокость – это семейные, личностные и ситуативные.

Так, под семейными он понимает разрушение эмоциональных связей в семье, безразличие или враждебность со стороны родителей, неуважение к личности ребенка; под личностными понимается повышенная раздражительность, усиленное чувство вины, личный отрицательный опыт, неуверенность в себе; под ситуативными – влияние неблагоприятных условий окружающей среды, акцентуация характера, плохое самочувствие [6].

Изучив теоретические сведения о детской жестокости, мы провели констатирующий срез по проявлению жестокости у младших школьников и получили следующие результаты, которые будут описаны ниже.

Для выявления жестокости у младших школьников можно использовать следующие методики: «Несуществующее животное», «Личностная конфликтность младшего школьника», «Тест эгоцентрических ассоциаций», «Наблюдение над проявлением импульсивности сообразно критериям» и «Диагностика уровня эмпатии».

Базой исследования для проведения констатирующего среза стало Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Гимназия №16». В исследовании приняло участие 27 человек из разных классов: 4 «А», 4 «Б» и 4 «В».

Результаты исследования, полученные с помощью диагностических методик, показали, что эгоцентризм является характерной возрастной особенностью развития личности младших школьников.

Также это позволило убедиться в том, что эгоцентризм не является непосредственно зависимым от уровня самооценки и позиции занимаемой ребенком в семье. Только у 11% присутствует невротическая агрессия (3 человека из 27). Подтвердилась эта агрессия всеми проведенными методиками.

У этих детей низкий уровень эмпатии, высокая конфликтность, а так же импульсивность развита на высоком уровне, но импульсивный ребенок ведет себя несдержанно, подвержен ситуационным эмоциональным порывам, не считается с мнением других людей.

Такое его поведение часто напоминает отклоняющееся, граничит с ним. Умеренная импульсивность младших школьников – это нормальное явление, это возрастная особенность. В силу своего эгоцентризма ребенок заботиться только об удовлетворении своих потребностей. К проявлению такой импульсивности воспитатели готовы и умеют ее «укрощать». Но есть импульсивность аномальная, завышенная, когда эмоциональная расторможенность школьника мешает ему самому и окружающим. Это так называемая импульсивность «без тормозов».

Все выше сказанное подчеркивает актуальность проблемы жестокости среди детей младшего школьного возраста. Важно, что сегодня профилактика и коррекция жестокости у младших школьников должна стать ключевой темой

как эмпирических, так теоретических исследований, так как последствия могут ее быть необратимы для всего человеческого сообщества.

Список литературы

1. Титова А.И. Преступность несовершеннолетних: состояние и динамика / А.И. Титова // Молодой ученый. – 2018. – №34. – С. 64-66. [Электронный ресурс].– Режим доступа: URL <https://moluch.ru/archive/220/52434/> (дата обращения: 01.04.2020)
2. Бандура А. Теория социального научения. / А. Бандура. – Санкт-Петербург: Евразия, 2000 – 67 с.
3. Басс А. Агрессивность человека.1961 г. / А. Басс. – Москва: издательство «Огебан», 2005 – 25 с.
4. Платонов К.К. Агрессия у детей и подростков. / К.К. Платонов. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 336с.
5. Захаров А.И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей / А.И. Захаров // Вопросы психологии. – 2012. – №1. – С. 59-98.
6. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности / А.А. Реан // Психологический журнал. – 1996. – №5. – С.3-18.

УДК 81

ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПТА ЗДОРОВЬЕ В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУРАХ

А.А. Дуда*

*Сибирский федеральный университет
г. Красноярск, Россия*

В статье рассматривается специфика концепта здоровье в английской и русской лингвокультурах. Приведены данные анализа дефиниций этого понятия, этимологического анализа, ассоциативного эксперимента. Показана значимость и перспективы исследования.

Ключевые слова: концепт, здоровье, здоровый образ жизни, английская и русская лингвокультуры, этимологический анализ, ассоциативный эксперимент.

The article deals with the specificity of the concept of health in the English and Russian linguocultures. The data of the analysis of definitions of this concept, etymological analysis, associative experiment are given. The significance and prospects of the research are shown.

Key words: concept, health, healthy lifestyle, English and Russian linguistic cultures, etymological analysis, associative experiment.

Проблемы духовного и физического состояния современного человека являются актуальными в настоящее время, концепты здоровья и болезни в силу их все возрастающей медико и социокультурной значимости находят активное

* © Дуда А.А., 2020

отражение в нашем языковом сознании и коммуникативном поведении, однако, их лингвокультурная специфика остается малоизученной.

Базовой единицей лингвокультурологии является концепт, в структуре которого выделяют понятийную, образную и ценностную составляющие (Н.Ф. Алефиренко [1], Е.И. Алещенко [2], В.И. Карасик [6], Г.Г. Слышкин [7], и др).

Для нашего исследования является значимым положение ученых С.Г. Воркачева [5], Л.О. Тимошенко [8], Л.В. Тулениновой [9] о том, что вербализованные концепты могут быть изучены с помощью лингвистических методов, как анализ словарных дефиниций, синонимов ключевого слова, высказываний (поговорок, афоризмов), этимологического анализа, ассоциативного эксперимента.

Важным является положение ученых Н.Ф. Алефиренко [1], Н.Д. Арутюновой [3], Н.П. Болдырева [4], что универсальные и специфические характеристики национального менталитета находят соответствующие обозначения и выражения в языке.

Материалом для нашего исследования послужили данные выборки из словарей английского и русского языков, справочников, художественных текстов и текстов СМИ, научных справочников, энциклопедий и других научно-популярных изданий, статей, размещенных на интернет-сайтах. К анализу привлекались также данные русских и английских ассоциативных словарей. Нами было проанализировано вербальных представлений концепта здоровье – 100 (47 в английском и 53 в русском языках).

В энциклопедии дается определение здоровья как состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов (БСЭ 1972). Аналогичные определения обнаруживаются и в английских источниках (BNE 1994), Meeks, Heit 1999, Wayne, Payne 2000.

Анализ материалов словарей и результаты проведенного пилотажного эксперимента позволил сделать следующие выводы. Английской и русской языковым картинам мира присущи как общие, так и специфические свойства. Ценностный аспект концепта здоровья заключается в признании физиологического и психологического состояния человека и является важной составляющей его жизни. Состояние здоровья напрямую связано с системой национальных приоритетов поведения человека (соблюдение норм гигиены, здорового образа жизни, правильного питания и др).

Лексико-семантический анализ концепта здоровье показал, в русской культуре концепт раскрывается через «выражение здоровье», «благополучие», «свобода от болезни», «нормальное функционирование».

В английском языке концепт в большей степени раскрывается через «чувства и ощущения» и трактуется как «способность к функционированию «целостность», «крепость», «устойчивость», «позитивность». Подчеркивается важность сохранения и восстановления здоровья, т.к. возможности здорового

человека выше, ощущение здорового тела приятнее, при более высоком уровне здоровья круг общения и контактность расширяются.

В обеих культурах рассматривается здоровье как противоположность болезни, как состояние полного счастья и благополучия, как отсутствие вредных привычек, как жизнь без стрессов и потрясений. Объединяющим началом является дихотомический выбор между положительными и отрицательными характеристиками здоровья и болезни.

Выделяются следующие концепты, для которых концепт «здоровье» является источником метафорического переноса в русском языке — «праздник», «общение», «разум», «успех», «богатство», «добро», «сила», «размер»; в английском — «праздник», «разум», «успех», «богатство», «добро», «сила», «размер», «бодрость», «деньги», «увлечение».

Основные отличия концепта здоровье в сопоставляемых лингвокультурах состоят в следующем.

В английской лингвокультуре здоровье ассоциировано прежде всего с медицинскими понятиями, учреждениями, процедурами, специалистами. В то время как в русской лингвокультуре здоровье ассоциировано, главным образом, с отсутствием неприятных ограничительных ощущений, самочувствием родственников, с баней как способом профилактики болезни, с обращением к Богу и сказочным силам за помощью для сохранения здоровья. Русские по сравнению с англичанами проявляют большую склонность к рассуждениям о здоровье и менее активной работе над его сохранением.

Выявленные лингвистические особенности свидетельствуют о специфике концепта здоровье в русской и английской лингвокультурах, о продолжающемся активном становлении и формировании данного концепта.

Список литературы

1. Алефиренко Н.Ф. Синергетика культурного концепта и знака в системе языка и тексте Текст. / Н.Ф. Алефиренко // Культурные концепты в языке и тексте: сб. научн. тр. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2005.
2. Алещенко Е.И. Проблемы вербализации концепта «человек» в русском фольклоре Текст. / Е.И. Алещенко // Культурные концепты в языке и тексте: сб. науч. тр. Белгород: Изд-во БелГУ, 2005. – С. 51 - 53.
3. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений (Оценка, событие, факт) Текст. / Н.Д. Арутюнова. Москва: Наука, 1988. – 338 с.
4. Болдырев Н. П. Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии Текст. / Н. Н. Болдырев. Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2001. -123 с.
5. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании Текст. / С.Г. Воркачев // Филологические науки. 2001. – № 1. – С. 64 – 72.
6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс Текст. / В.И. Карасик. Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

7. Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как системное образование Текст. / Г. Г. Слышкин // Вестник ВГУ. Волгоград, 2004. – а. – Сер. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – № 1. – С.29 - 34.
8. Тимошенко Л. О. Скалярно-антонимический комплекс концепта здоровье в русском и английском языках: Дис. . канд. филол. наук : 10.02.20 Текст. / Тимошенко Людмила Олеговна. Уфа , 2005. – 170 с.
9. Туленинова Л. В. Здоровье в образном строе английского и русского языков / Л В Туленинова // Этнокультурная концептология и современные направления лингвистики материалы постоянно действующего семинара «Этнокультурная концептология и современные направления лингвистики г Элиста, 23-25 апр 2008 г. – Элиста Изд-во Калм гос ун-та, 2008. – Вып. 2. – С. 225-228.

УДК 373.3

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

В.А. Дворянова*
ЛПИ – филиал СФУ
г. Лесосибирск, Россия

В статье рассматриваются теоретические основы развития связной устной речи, а также описана проведенная диагностика уровня развития связной устной речи младших школьников в период обучения грамоте.

Ключевые слова: связная устная речь, речевое развитие.

The article discusses the theoretical foundations of the development of coherent oral speech, and also describes the diagnostics of the level of development of coherent oral speech of primary schoolchildren during the period of literacy training.

Key words: coherent oral speech, speech development.

Речевое развитие ребенка является первоосновой любой из видов деятельности человека. В настоящее время существует много вопросов, которые нужно решить для успешного овладения связной устной речью: нужно решить вопрос о последовательности овладения различными элементами устного рассказа; определить уровни развития связной устной речи учащихся; разработать систему обучения учащихся разным видам устных высказываний [4].

М.Р. Львов дает следующее определение связной устной речи: «Связная устная речь – это речь, которая организована по законам логики, грамматики и композиции, представляющая собой единое целое, имеющая тему, выполняющая определенную функцию, обладающая относительной

* © Дворянова В.А., 2020

самостоятельностью и законченностью, расчленяющаяся на более и менее значительные структурные элементы» [2].

Н.И. Жинкин установил причины трудностей учащихся начальных классов при составлении устного рассказа:

- 1) бедность активного словаря;
- 2) недостаток времени для отбора слов;
- 3) неразвитость оперативной памяти, которая нужна для удержания в предложении связанных слов и слов, предстоящих к произношению [1].

Эти трудности можно преодолеть, если вести с детьми систематическую работу по обогащению активного словаря.

Обучая младших школьников связной устной речи, учитель знакомит их не только с орфографией, грамматикой и правописанием, но и учит их дисциплинировать свою речь, пользоваться ею произвольно, контролировать ее ход.

В рамках изучения данной проблемы была проведена диагностика уровня развития связной устной речи на базе МБОУ «СОШ №2 г. Лесосибирска» в 1 «В» классе. В диагностике участвовали 6 человек.

Цель диагностики – выявить уровень развития связной устной речи младших школьников в период обучения грамоте.

Задачи исследования:

1. Подобрать методику диагностики для выявления уровня развития связной устной речи.
2. Определить уровень развития связной устной речи младших школьников в период обучения грамоте.
3. Проанализировать результаты, сделать выводы об уровне развития связной устной речи первоклассников.

Для составления диагностики исследования уровня развития связной устной речи младших школьников была использована «Методика определения уровня речевого развития и вербального мышления» (по Л.А. Ясюковой). В качестве проверки уровня развития связной устной речи, за основу были взяты 4 задания.

Речевое развитие определяется в заданиях: «Речевые антонимы», «Речевые классификации», «Произвольное владение речью (исправление, восстановление и завершение предложений)», «Составление рассказа по картинке». Первое и второе задания характеризуют словарный запас ребенка. Третье задание направлено на выявление грамматического строя речи. Последнее задание – текстовый уровень. Максимально количество баллов за выполненные задания – 26.

Отталкиваясь от максимального количества баллов, следует выделить три уровня развития связной устной речи младших школьников:

Высокий уровень – 19-26 баллов.

Средний уровень – 8-18 баллов.

Низкий уровень – 1-7 балла.

**Распределение учащихся по уровням развития связной устной речи
(констатирующий этап)**

| Уровни развития связной устной речи | Количество детей, % |
|-------------------------------------|---------------------|
| Высокий | 0% |
| Средний | 50% |
| Низкий | 50% |

Оформленные в таблице 1 результаты показывают, что высокий уровень развития связной устной речи детей 1 «В» класса не выявлен (или 0%). Средний уровень выявлен у 50% младших школьников. У остальных детей выявлен низкий уровень (или 50%).

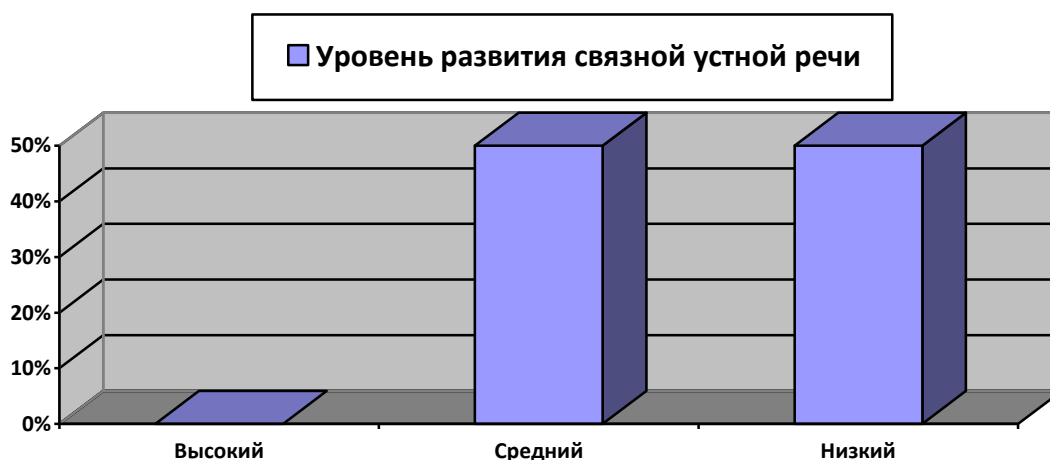


Рис. 1 – Распределение учащихся по уровням развития связной устной речи (констатирующий этап)

Анализ результатов показал, что высокого уровня развития связной устной речи на констатирующем этапе нет ни у одного ребенка.

Далее рассмотрим и опишем ошибки, которые допустили первоклассники при выполнении диагностики исследования:

1. Элина – по результатам диагностики выявлен средний уровень. У девочки достаточно неплохой словарный запас, говорит четко, ясно. В задании №2 девочка повторила слово, которое уже было названо. Не смогла найти ошибку в предложении в задании №3. Умеет логично закончить предложение. Рассказ по картинке был составлен быстро, была соблюдена логика. Предложения были связаны между собой.

2. Яна – по результатам диагностики выявлен средний уровень. Словарный запас достаточно большой, говорит четко, ясно. Не смогла обобщить слова, и поэтому в одну группу слов добавила неверные слова. Некоторые предложения заканчивает неправильно, нелогично. Рассказ по картинке был составлен быстро, была соблюдена логика, последовательность. Предложения были связаны между собой.

3. Матвей – по результатам диагностики выявлен низкий уровень. Словарный запас достаточно неплохой, но мало говорит, ответы приходится «вытягивать». Ответы были односложными. В задании №2 дополнял неверными словами. Не смог по логике закончить предложения. Текст был составлен быстро, но стеснялся рассказывать. Было составлено три маленьких предложения. Предложения были связаны между собой по логике.

4. София – по результатам диагностики выявлен средний уровень. Говорит четко. В задании №3 в предложении «начал таять снег, и закончилась весна» девочка ответила «лето», а во втором предложении она называла различные подарки, которые можно подарить маме. Таким образом, София не понимает смысл предложений и не может правильно его исправить. Умеет логично закончить предложение, что противоречит сказанному выше. Долго составляла рассказ по картинке, но логика между предложениями была соблюдена.

5. Мила – по результатам диагностики выявлен низкий уровень. Маленький словарный запас. Речь состоит из односложных ответов, чтобы «отвязаться». Не умеет подбирать слова, чтобы они относились к одной группе. Не может вникнуть в смысл предложения, поэтому не смогла найти ошибку в предложении. Смогла правильно закончить два предложения. Не смогла придумать рассказ,

6. Дарья – по результатам диагностики выявлен низкий уровень. Словарный запас на среднем уровне, не смогла правильно подобрать слова в одну группу. Умеет заканчивать предложения по логике, но не умеет находить ошибки в предложении. Долго составляла текст, говорит с «оговорками».

Таким образом, данные, полученные в ходе изучения и анализа уровня развития связной устной речи у младших школьников, свидетельствует о том, что связная устная речь требует совершенствования. Результаты исследования показали, что у трех учащихся средний уровень развития связной устной речи, у трех – низкий уровень. Обсудив данные результаты с классной руководителем 2 «В» класса, выяснилось, что уровень развития связной устной речи является средним примерно у 60% детей, у остальных – низкий уровень.

Список литературы

1. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – Москва: Издательство АПН РСФСР, 1958. – 312 с.
2. Львов А.Р. Риторика. Культура речи / А. Р. Львов. – Москва: «Академия», 2004. – 88 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 10.02.2020).
4. Щеголева Г. С. Системный подход в работе над развитием связной речи младших школьников: диссертация / Г. С. Щеголева. – Москва, 2014. – 269с.