

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ГЛАЗОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
имени В. Г. КОРОЛЕНКО»

Вестник педагогического опыта

Серия «Педагогика и психология»

Выпуск 41

Научно-методический журнал

*Научное электронное издание
на компакт-диске*

Глазов
ГГПИ
2018

© ФГБОУ ВО «Глазовский государственный
педагогический институт имени В. Г. Короленко», 2018

ISBN 978-5-93008-264-7

*Рекомендовано к изданию научно-методическим советом
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт
имени В. Г. Короленко»*

Главный редактор: *А. А. Мирошниченко*, д-р пед. наук, профессор, и. о. зав. каф. пед. и психол., председатель

Заместитель главного редактора: *Н. М. Ичетовкина*, канд. пед. наук, доцент каф. пед. и психол., зам. председателя

Члены редакционной коллегии серии: *М. А. Захарищева*, д-р пед. наук, профессор, профессор каф. пед. и психол.;

Т. В. Сафонова, д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии;

И. А. Гришанова, д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры пед. и психол.;

В. В. Люкин, канд. психол. наук, доцент, доцент каф. пед. и психол.;

Д. Ю. Скрябина, канд. пед. наук, доцент каф. пед. и психол.;

Л. А. Богданова, канд. филол. наук, доцент, зав. каф. рус. яз. и лит.;

Н. Н. Закирова, канд. филол. наук, доцент, доцент каф. рус. яз. и лит.

АВТОРАМ СЕРИИ «Педагогика и психология»

Журнал «Вестник педагогического опыта» публикует материалы, которые могут помочь студенту, аспиранту, психологу, воспитателю, учителю, преподавателю педагогики и психологии, научному работнику в ведении его профессиональной деятельности.

На страницах журнала свои материалы могут представить преподаватели и научные работники, ведущие исследования по теории и методике преподавания педагогики и психологии, воспитатели, учителя школ и преподаватели различных учебных заведений, желающие поделиться своим педагогическим опытом с коллегами, аспиранты и студенты, делающие свои первые открытия в области педагогики и психологии.

1. Объем рукописи представляемого для публикации материала – до 10 страниц.

2. Материал принимается в распечатанном на бумаге виде и на CD, DVD, USB-flash в редакторе Word.

3. При наличии в рукописи ссылок на использованную литературу автору следует строго указывать выходные данные и номера страниц источника.

4. Обязательно представление сведений об авторах (фамилия, имя, отчество, ученая степень, место работы и должность, адрес для переписки, телефоны).

5. Материалы, присланные для публикации, могут содержать качественные фотографии и иллюстрации (с соответствующими указаниями на их использование в тексте).

6. Рукопись должна быть подписана авторами.

Системные требования: процессор с тактовой частотой 1,3 ГГц и выше; 256 Mb RAM; свободное место на HDD 16 Mb; Windows 2000/XP/7/8/10; Adobe Acrobat Reader; дисковод CD-ROM 2-х и выше; мышь.

[Назад](#)

[Содержание](#)

[Вперед](#)

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

Вестник педагогического опыта
Серия «Педагогика и психология»

Выпуск 41

Научно-методический журнал

Технический редактор, корректор *Л. В. Ларионова*
Оригинал-макет: *А. В. Абдулова*

Подписано к использованию 29.08.2018. Объем издания 3,50 Мб.
Тираж 9 экз. Заказ № 3053 – 2018.

ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт
имени В. Г. Короленко»

427621, Россия, Удмуртская Республика, г. Глазов, ул. Первомайская, д. 25
Тел./факс: 8 (34141) 5-60-09, e-mail: izdat@mail.ru

[Вверх](#)

Содержание

Раздел 1. Педагогика

Дегтярева Гульнара Габдулахатовна, Дубовцева Надежда Апполоновна. Опыт организации музыкального образования в фортепианном ансамбле

Иванова Наталья Петровна. Особенности семейного воспитания детей с интеллектуальными нарушениями

Ичетовкина Надежда Михайловна. Организация интеллектуальных игр как направление деятельности студенческого научного общества (на примере игры «Мой Сухомлинский»)

Кашеева Наталия Викторовна. Основы составления индивидуально-образовательного маршрута

Кудрявцев Павел Андреевич. Социальные сети в профессиональной деятельности педагога

Куртеева Ольга Валерьевна. Подготовка будущего педагога к развитию тезауруса личности обучающегося

Лосева Юлия Николаевна. Самоанализ и самооценка педагога как неотъемлемая часть профессионального самосовершенствования

Лыскова Ирина Юрьевна. Взаимодействие вуза и школы: состояние и проблемы

Маркова Надежда Григорьевна, Манихова Файруза Яхиновна. Профессиональная подготовка будущего учителя начальных классов в поликультурном образовательном пространстве колледжа

Розина Ольга Владимировна. Управление российским образованием в условиях современной цивилизационной войны

Сафонова Татьяна Витальевна, Пакунова Татьяна Анатольевна, Широкопад Ирина Ивановна. Технология обучения традициям отечественной религиозной культуры в вузе

Скрябина Дарья Юрьевна, Богданова Елена Валерьевна. Формирование коммуникативных компетенций обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) приемами мнемотехники

Тажигулова Гульмира Олжабаевна Предпосылки и перспективы цифровизации общества и образования

Термишева Оксана Леонидовна. Технологизация как средство реализации инклюзивного обучения в СПО

Тюляндина Татьяна Николаевна. Формирование основ здорового образа жизни у детей в дошкольном образовательном учреждении в контексте ФГОС ДО

Штыкова Любовь Александровна. Из опыта проведения конкурса педагогического мастерства в вузе

Югова Марина Валерьевна. Опыт использования этнокомпонента в композиции для формирования культурной идентичности учащихся художественного отделения ДШИ № 2

Мирошниченко Алексей Анатольевич. О примере разработки детско-взрослого проекта «Академия семейных компетенций»

Раздел 2. Психология

Богданова Марина Николаевна, Широбокова Наталия Владимировна. Психолого-педагогический семинар для родителей как одна из форм развития родительской компетентности

Ермаченко Наталья Анатольевна, Зайцева Ольга Вадимовна. Личностные детерминанты участия в волонтерском движении

Ионова Мария Сергеевна, Баляев Сергей Иванович. Проявления агрессии у старшеклассников с разным уровнем прогностической способности

Ионова Мария Сергеевна. Стиль поведения в конфликте старшеклассников – экстравертов и интровертов

Казанаква Татьяна Сергеевна. Особенности развития детей с ДЦП

Колесников Евгений Анатольевич. К проблеме диагностики манипулятивной уязвимости у подростков

Лаптева Юлия Александровна, Иванова Алла Геннадьевна. Моделирование психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста

Линевич Владимир Леонтьевич, Абдуллина Лейсан Рафисовна. Способы формирования мотивации достижения у сотрудников полиции

Мерзлякова Дина Рафаиловна. Критерии психологического здоровья подростков

Радюшина Анастасия Ивановна. Особенности диагностики учебных достижений младших школьников

Тищенко Алена Николаевна. Особенности психолого-педагогической поддержки семьи, воспитывающей ребенка с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования

Токарева Ольга Александровна. К вопросу о разработке модели эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста

Раздел 3. Методика преподавания

Баженова Валентина Валерьевна. Использование игровых технологий в процессе закрепления изученного материала по психологии

Богданова Людмила Анатольевна. Проблемы воспитания в художественном прочтении О. Поскребышева (по страницам сборника «Лоскутное одеяло»)

Варзаносцева Ольга Олеговна. Развитие академической одаренности учащихся и формирование навыков сотрудничества на уроках истории и обществознания через использование на уроках и во внеурочной работе элементов проектно-исследовательской деятельности

Закирова Наталия Николаевна. Педагогический потенциал наследия В. Г. Короленко: экогуманистический аспект

Каракулова Маргарита Кондратьевна. Адекватная оценка языка, родного и чужого, – один из показателей коммуникативной культуры человека и общества

Потапова Мария Михайловна, Недоросткова Инна Геннадьевна. Опыт формирования экологической культуры у детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом краеведческого принципа обучения

Шикалова Татьяна Владимировна Изучение удмуртского народного творчества на уроках истории искусств: из опыта работы

Юрьева Анастасия Анатольевна. Специфика организации коррекционной работы с подростками с умственной отсталостью

Вверх

Раздел 1. Педагогика

УДК 37:78
ББК 74:85.31

Г. Г. Дегтярева,
преподаватель музыкального отделения,
МБУ ДО «ДШИ № 2»,
Н. А. Дубовцева,
преподаватель музыкального отделения,
МБУ ДО «ДШИ № 2»

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРТЕПИАННОМ АНСАМБЛЕ

Аннотация. Данная статья раскрывает основные цели, задачи и этапы организации работы над ансамблевым музицированием с учащимися ДШИ. Авторы анализируют собственный опыт руководства ансамблевым музицированием, делают выводы о результатах своей работы.

Ключевые слова: ансамбль, музицирование, произведение, учащиеся, общение, репертуар, педагог, развитие, воспитание.

Annotation. The article reveals the main goals, tasks and stages of organizing ensemble playing with Art school students. The authors analyze their own experience in managing ensemble music, draw conclusions about the results of their work.

Key words: ensemble, music, art school students, communication, repertoire, teacher, development, education.

Решительно всем детям надо дать музыкальное образование. Каждому человеку необходимо в начале его жизни хотя бы прикоснуться к той большой и прекрасной ее области, которую образует музыка.

Если у ребенка есть музыкальные способности, его надо учить музыке.

А если способностей нет, то надо учить обязательно.

А. Д. Артоболевская

Ансамблевое музицирование – это одна из самых доступных форм ознакомления учащихся с миром музыки. Творческая атмосфера коллективных занятий предполагает активное участие детей в учебном процессе. Радость и удовольствие от совместного музицирования с первых дней обучения – залог интереса к музыкальному искусству. При этом каждый ребенок становится активным участником ансамбля, независимо от способностей в данный момент, что благоприятствует психологической раскованности, свободе, дружелюбной атмосфере в классе. Совместное музицирование способствует развитию таких

качеств, как внимательность, ответственность, дисциплинированность, целеустремленность, коллективизм. Ансамблевое музицирование является также ступенью для хорошей музыкальной подготовки, активным средством музыкальной пропаганды. Полученные на уроках знания и умения должны помочь ученикам в их занятиях в классе специального фортепиано. В процессе музицирования ученики знакомятся с выдающимися образцами музыкальной литературы и народного творчества, что наряду с уроками музыкальной литературы способствует формированию их музыкального кругозора. Психологически коллективное музицирование придает ученику больше творческой смелости, желание общения с публикой, артистизм. Фортепианный ансамбль – оптимальная форма музицирования для людей с хрупкой, неустойчивой психикой

Ансамблевое музицирование заметно развивается. Ежегодно устраиваются региональные, всероссийские и международные фестивали и конкурсы фортепианных ансамблей для детей. Мы со своим ансамблем приняли участие в следующих конкурсах: «Республиканский конкурс фортепианных ансамблей имени А. Корепанова», Всероссийские конкурсы «ЗарниПилем» и «На крыльях таланта», Всероссийский конкурс «Весна в Прикамье» (г. Пермь).

Концертные выступления детских ансамблей пользуются успехом у слушателей. Эти выступления способствуют приобретению уверенности, прививают вкус и интерес к концертным выступлениям. Все это говорит о необходимости заниматься с учащимися ансамблевым музицированием, которое ставит перед нами следующие **задачи**:

- воспитание и развитие навыков совместной игры;
- развитие музыкального сознания, мышления, интеллекта;
- ознакомление с широким кругом музыкальной литературы, освоение новых жанров;
- умение ориентироваться в музыкальном тексте;
- развитие навыков чтения с листа;
- умение соподчинять все средства выразительности ради построения общего художественного целого, выражения общей художественной идеи.
- обогащение комплекса специфических способностей: музыкального слуха, ритмического чувства, памяти, двигательных навыков;

- развитие способностей согласовывать свои исполнительские намерения с действиями других участников ансамбля.

Занятия в ансамбле начинаются с составления дуэта. Поэтому каждый ансамбль комплектуется из учащихся, близко стоящих друг к другу по характеру, вкусам, интересам, уровню развития и, конечно, по степени овладения инструментом.

Часто бывает так, что учащиеся 1 класса не могут играть друг с другом в силу психологических и технических моментов. В таких случаях в партнеры к первокласснику можно рекомендовать второклассника, который уже имеет достаточный исполнительский опыт, и поручить ему исполнение второй партии в ансамбле.

Практика показывает, что объединение в дуэт таких исполнителей, с небольшой разницей в возрасте, чрезвычайно полезно для обоих партнеров: первоклассник начинает осознанно развивать свои игровые возможности, чтобы не отстать от своего старшего товарища, а второклассник в таком дуэте повышает свою самооценку и ощущает себя «опытным наставником» для младшего партнера. Он даже берет на себя некоторые организационные моменты в исполнении, например, показ вступления. Опираясь на личный опыт, можем сказать, что в таком дуэте участники заинтересованы друг в друге, поэтому результативность их работы выше. На данном этапе продолжает формироваться навык слушания партнера, а также восприятие всей музыкальной ткани в целом.

Наш ансамбль «Гармония» тоже состоит из учащихся разных возрастов (девочки учатся в 4 и 5 классах).

Фортепианный ансамбль – прекрасная школа общения. Здесь дети вынуждены учиться понимать друг друга, учитывая взаимные интересы, находя компромиссы. Хотим еще добавить, что дети, играя в одном ансамбле какое-то время, начинают общаться и дружить между собой вне школы. Нередко один из пианистов не заинтересован в процессе совместной работы. В этом случае исполнительский уровень ансамбля будет невысоким. В данной ситуации педагог ставит следующие задачи: а) поиск дополнительной мотивации с целью повышения активности безынициативного ученика; б) налаживание межличностного контакта, на основе которого будет возможна эффективная совместная работа; в) донесение до сознания каждого из участников ансамбля своей принадлежности к совместному творчеству, степени ответственности за общий результат.

В ансамблях возникают трудности психологического характера, порой переходящие в конфликты. В таких ситуациях большую роль играют факторы, влияющие на поведение учащихся и их отношение к предмету: взаимоотношения, которые сложились с педагогом, отношения между учащимися, мнение родителей обо всем процессе обучения. Педагогу необходимо определить истинную причину конфликта и уметь конструктивно разрешить его.

При выборе репертуара для ансамбля прежде всего надо руководствоваться художественной ценностью и степенью сложности материала, допустимости его как в техническом отношении, так и по содержанию.

В работе всегда должно быть произведение, которое приносит детям большую радость. Репертуар ансамбля, в освоении которого принимают участие ученики младших классов, не должен по трудности быть сложнее тех пьес, которые они изучают в классе по специальности, иначе их внимание будет поглощено преодолением технических трудностей и в конечном счете будет мешать художественному развитию, приучать к неряшливости. Для обогащения художественного вкуса, для развития культуры и тонкости музыкального восприятия рекомендуется использовать музыку композиторов XVIII века: И. С. Баха, Г. Ф. Генделя, А. Вивальди и др., а также современную, зарубежную и народную музыку.

При подборке членов ансамбля педагог должен тщательно продумать распределение по партиям. Здесь одинаково недопустимо как завышение, так и занижение трудностей партий. В первом случае учащийся будет слишком долго учить ее и просто плохо исполнять, во втором – он не получит от занятий в ансамбле ожидаемого творческого удовлетворения.

При распределении партий педагогу нужно объяснить учащимся равнозначность каждого участника ансамбля. Учащиеся должны твердо уяснить, что невнимание на уроке, репетиции, невыученная партия приводят к тому, что члены ансамбля подводят друг друга.

Приступая к работе над произведением, нужно поговорить с учащимися о характере, музыкальном содержании, определить значение каждой партии. Важно выучить с каждым учащимся его партию, что позволит более тщательно заняться фразировкой, ритмом, штрихами, затем осуществлять совместные репетиции. Конечная цель – создание продуманной интерпретации художественного образа произведения и яркое убедительное его исполнение.

Процесс работы ансамбля над произведением можно условно распределить на три этапа, которые в практике очень тесно между собой связаны:

- а) знакомство ансамбля с произведением в целом;
- б) техническое освоение выразительных средств;
- в) работа над воплощением художественного образа произведения.

Задачей первого этапа является создание у членов ансамбля общего интеллектуального и эмоционального впечатления от произведения в целом. Здесь педагог должен познакомить учащихся с создателем произведения, эпохой, в которой оно возникло, стилистическими особенностями письма и требуемой манерой исполнения, характером произведения, его формой, основными темами. Эту беседу следует построить очень живо, интересно, приводя в качестве иллюстрации фрагменты произведения в собственном исполнении. Необходимо предупредить участников о трудностях, с которыми им предстоит встретиться, и рассказать, как их преодолеть.

Следующий этап – преодоление ансамблем технических трудностей, что подразумевает в первую очередь:

- а) синхронность при взятии и снятии звука;
- б) равновесие звучания в удвоениях и аккордах, разделенных между партнерами;
- в) согласование приемов звукоизвлечения;
- г) передача голоса от партнера к партнеру;
- д) соразмерность в сочетании нескольких голосов, исполняемых разными партнерами;
- е) соблюдение общности ритмического пульса;
- ж) единство динамики, фразировки.

Партнеры должны уметь «поделить» клавиатуру и так держать локти, чтобы не мешать друг другу, особенно при сближающемся или пересекающемся голосоведении.

Необходимо следить за тем, что происходит в соседней партии, слушать товарища. Важно в ансамбле уметь слушать не только себя, а одновременно и то, что играет партнер, то есть общее звучание обеих партий, которые сливаются в единое целое. Замечание педагога («Ты не слушаешь партнера») должно пониматься так: «Ты не слушаешь, что у вас вместе получается». Нужно слушать не себя, не его, а только общее звучание ансамбля (ни «я», ни «он», а «мы»). К этому необходимо приучать участников ансамбля с первых совместных занятий. Неумение слушать общее звучание ансамбля сказывается на самой позе

пианиста: уткнувшись в клавиатуру, он следит только за движением своих пальцев, в певучих местах он поворачивает голову, прислушивается к звучанию мелодии. В такой позиции и о своем исполнении можно получить искаженное представление, не говоря о звучании обеих партий. Игра в ансамбле требует от учащих умения передавать партнеру мелодию, сопровождение, пассаж, не разрывая при этом музыкальную ткань.

Умелая педализация в ансамблях обеспечивает не только чистое звучание, но и художественное слияние ансамблевых партий в единое целое.

Полезно бывает предложить учащемуся, исполняющему партию *secondo*, ничего не играя, только педализировать во время исполнения другим пианистом партии *primo*. При этом сразу обнаруживается, насколько это непривычно, требует особого внимания и навыка.

Можно поменять партнеров местами, дать понять, что для этого нужен определенный навык.

Важнейшими требованиями совместной игры являются одинаковые ощущения характера и темпа произведения, соответствие приемов звукоизвлечения. Начать вместе играть, синхронно взять два звука – не так легко, это требует большой тренировки и взаимопонимания. Здесь нужно познакомить учащих с техническим приемом дирижерского взмаха – ауфтактом, как он может быть применен пианистами. При исполнении за одним или параллельными инструментами, когда руки каждого видны другому, ауфтакт дается легким движением кисти (с ясно определенной верхней точки) или кивком головы, или с помощью знака глазами, если рука не видна. Полезно одновременно с этим жестом обоим пианистам взять дыхание (сделать вдох). Это делает начало естественным, органичным, снимает сковывающее напряжение. Нужно очень строго отмечать малейшую неточность при неполном совпадении звуков. Не меньшее значение имеет и синхронное окончание – «снятие» звука. Пауза в игре имеет огромное выразительное значение. «Рваные», «лохматые» аккорды, в которых одни звуки длятся дольше других, загрязняют паузу. Синхронность отдельных звуков не исчерпывает технической задачи, партнерам необходимо добиваться и равновесия их звучания. Правильного равновесия нужно достичь не в отдельном аккорде, а в параллельно проходящих голосах. Слаженность совместной игры в отдельном приеме и в общем замысле – особая сфера работы. Возникает специфическая трудность: то, что может быть

сыграно без затруднений одним пианистом, становится технически сложным, если играется двумя руками двух исполнителей.

Большое внимание должно уделяться тщательной работе над штрихами, в процессе которой происходит уточнение музыкальной мысли, нахождение наиболее удачной формы ее выражения. Лишь при общем звучании обеих партий может быть определена художественная целесообразность и убедительность решения любого штрихового вопроса. Одновременное или последовательное произнесение музыкальной фразы потребует от ансамблистов штрихов, дающих сходный по характеру звучания результат.

Динамика исполнения имеет большое значение в исполнении ансамбля. Наиболее распространенный недостаток – динамическое однообразие: все играется *mf* и *f*, редко *P*.

Наличие в ансамбле двух пианистов позволяет полнее использовать клавиатуру, построить более объемные, плотные, тяжелые аккорды, равномерное распределение силы двух человек. Важно добиться ясного представления о градациях *forte* и *fortissimo*, определить общий динамический план произведения, определить кульминацию и посоветовать *fortissimo* играть с «запасом».

Динамика исполнения в отдельной партии в равной степени зависит от того, что играет в этот момент второй участник ансамбля, каковы особенности исполнения обеих партий. Следует отметить организующую роль партии *Secondo* – основы, фундамента всего ансамбля в динамических сдвигах и нарастания.

Работа над звуком – область огромного труда. Еще не начав совместного исполнения, нужно договориться, что будет показывать вступление, каков характер звучания, с каким приемом, с какой силой будет начата пьеса.

Должен быть определен темп. Особенность понимания и чувствования темпа – одна из основных задач ансамбля. При разучивании можно просчитать в соответствующем темпе «пустой такт».

Особое место в совместном исполнении занимает ритм. Ансамбль требует от участников уверенного, безупречного ритма. Каждому музыканту присуще свое ощущение ритма, а в ансамбле нужно добиться взаимопонимания, согласия.

Специальная задача ансамбля – воспитание коллективного ритма, необходимого качества артистического ансамблевого исполнения. Ее можно решить путем изучения разнохарактерных произведений и

развитием всестороннего контакта партнеров в процессе исполнения. Ритм должен быть живым, гибким, выразительным.

Ансамблевое музицирование обладает огромным развивающим потенциалом всего комплекса способностей учащегося: музыкального слуха, памяти, ритмического чувства, двигательного-моторных навыков. Оно способствует расширению музыкального кругозора, воспитывает и формирует художественный вкус, понимание стиля, формы произведения.

Занятия в фортепианном ансамбле развивают у учащихся профессионально-психологические качества: наблюдательность, критичность, стремление к совершенствованию собственного звучания, слуховой контроль, рационализация профессиональных игровых движений. Мобилизуются ресурсы, появляется смысл занятий, ребенок ощущает успех – единственный источник внутренних сил.

Список литературы

1. Самойлович, Т. О мастерстве ансамблиста / Т. О. Самойлович // Некоторые методические вопросы работы в классе фортепианного ансамбля. – М.: Музыка, 1988.
2. Сорокина, Е. Фортепианный дуэт. История жанра / Е. Сорокина. – М.: Музыка, 1988.
3. Ступель, А. В мире камерной музыки / А. Ступель. – Л.: Музыка, 1988.

[Назад](#)

[Содержание](#)

[Вперед](#)

УДК 37
ББК 74

Н. П. Иванова,
канд. пед. наук, ст. преподаватель каф. пед. и психол.,
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт
им. В. Г. Короленко»

ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности семейного воспитания детей с интеллектуальными нарушениями. Раскрываются виды неправильных детско-родительских отношений, способных усугубить имеющуюся проблему развития детей.

Ключевые слова: воспитание, дети с интеллектуальными нарушениями, гиперопека, гипопека, детско-родительские отношения.

Annotation. In article features of family education of children with intellectual infringements are considered. Reveals the types of improper child-parent relationships that can exacerbate the existing problem of children's development.

Key words: upbringing, children with intellectual disabilities, hyperopics, hypoopeas, child-parent relations.

Одной из важнейших функций семьи является воспитание ребенка. В системе взаимоотношений «родитель – ребенок» ведущая роль принадлежит родителям, поскольку они выступают образцом поведения. Дети копируют как положительные, так и отрицательные поведенческие характеристики, учатся правилам взаимоотношений. Окружающая социальная микросреда, психологический климат в семье, условия воспитания, взаимоотношения с родителями и личность родителей в обязательном порядке отражаются на ребенке. Если семейная атмосфера неблагоприятна для психического развития ребенка, то вполне вероятно, что и сформированные черты его личности тоже будут патологичны. Иными словами, семья как первичный институт социализации определяет развитие личности ребенка в целом.

Появление в семье ребенка с интеллектуальными нарушениями всегда связано с сильными эмоциональными переживаниями родителей. Меняются жизненные позиции родителей, часто коренным образом. Узнав о рождении ребенка с отклонением, родители испытывают подчас противоречивые чувства – от недоверия и нежелания соглашаться с мнением врачей до полного отчаяния.

Для человека с ограниченными возможностями семья имеет особое значение, выступает в качестве первичного микросоциума и в гораздо большей степени, чем для здорового человека, в качестве условия выживания [1]. Но, к сожалению, очень часто родители ведут себя не совсем правильно по отношению к своему особому ребенку. Среди наиболее распространенных типов неправильного воспитания можно выделить гиперопеку и гипоопеку (Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина) [2].

Гиперопека, или гиперпротекция, характеризуется чрезмерной опекой родителей. Ребенка жалеют, балуют, оберегают от трудностей, стремятся все выполнить за него. Это делает ребенка беспомощным и приводит к еще большему отставанию в развитии. Основные проявления гиперпротекции: чрезмерная забота о ребенке, неспособность матери отпускать ребенка от себя, в том числе и избыточный физический контакт, например, длительное кормление грудью, так называемая инфантилизация, т. е. стремление видеть в относительно большом ребенке маленького.

Гиперопека проявляется в двух полярных формах: мягкой, потворствующей, и жесткой, доминирующей. Первая форма часто приводит к формированию демонстративных черт личности, вторая – к развитию психастенического типа личности, т. е. человека, склонного к постоянным сомнениям, неуверенного в себе.

В результате длительной гиперопеки ребенок теряет способность к мобилизации своей энергии в трудных ситуациях, он ждет помощи от взрослых, в первую очередь – от родителей. Формируется, по терминологии Э. Берна, «приспособившийся ребенок», который функционирует за счет снижения своих способностей чувствовать, проявлять любознательность к миру, и в худшем случае – за счет проживания не своей жизни. Такой ребенок, столь удобный родителям и другим взрослым, проявит отсутствие важнейшего новообразования дошкольного возраста – инициативности.

Второй тип – гипоопека, или гипопротекция, – неправильная родительская позиция, проявляющаяся в недостатке внимания и заботы к ребенку. Родители не уделяют должного внимания ребенку, предоставляют его самому себе. Это приводит к еще большему отставанию в развитии, появлению неадекватных реакций у ребенка. Дети в таких семьях чаще всего неожиданные, нежеланные. На эту ситуацию они реагируют по-разному: одни замыкаются, отчуждаются от эмоционально холодных родителей, пытаются найти близкого человека среди других взрослых, другие погружаются в мир фантазий, придумывая себе друзей, семью, пытаются разрешить свои проблемы хотя бы в сказочной форме. Некоторые дети пытаются всячески понравиться своим родителям, ведут себя льстиво и угодливо, а при неудаче начинают обращать на себя внимание другими доступными способами – истериками, грубостью, агрессией.

Еще один тип неблагоприятного семейного климата – беспорядочные, не скоординированные, но достаточно сильные позиции по отношению к ребенку у разных членов семьи. Это могут быть властная, строгая мать, формально относящийся к своему ребенку отец и мягкая, добрая, чрезмерно опекающая бабушка или, наоборот, суровый отец и мягкая, но беспомощная мать. Все это может привести к воспитательной конфронтации внутри семьи. Разногласия членов семьи по вопросам воспитания, несомненно, отразятся на внутреннем состоянии ребенка. Когда каждый член семьи отстаивает свою позицию, руководствуется только своими методами и средствами воспитания, а порой настраивает ребенка против других членов семьи, то ребенок

просто теряется. Он не знает, кого слушать, с кого брать пример, как правильно поступать в той или иной ситуации, так как все значимые окружающие его взрослые по-разному оценивают его слова, поступки, действия. Ребенок не может понять, кто действительно желает ему добра, кто его искренне любит и ценит.

Известный американский педиатр Б. Спок, рассматривая семьи, имеющие проблемных детей, выделял следующие виды отношений родителей к своему ребенку [3]:

- стыдятся странностей своего ребенка, излишне оберегают его; ребенок не чувствует себя спокойно и в безопасности. Он замкнут, неудовлетворен собой;
- родители ошибочно считают себя виновными в состоянии ребенка, настаивают на проведении самых неразумных методов «лечения», которые только расстраивают ребенка и не приносят ему никакой пользы;
- постепенно делают вывод о безнадежности, отказывают в проявлении к нему каких-либо знаков внимания, любви;
- родители не замечают проблем в развитии ребенка и доказывают себе и всему миру, что он ничуть не глупее других. Такие родители постоянно подстегивают ребенка, предъявляют к нему завышенные требования; постоянное давление делает ребенка упрямым и раздражительным, а частые ситуации, в которых он чувствует себя некомпетентно, лишают его уверенности в себе;
- родители воспринимают ребенка естественно, позволяют бывать ему везде, не обращая внимания на взгляды и замечания; ребенок чувствует себя уверенно, счастливо, воспринимая себя таким, как все.

Все перечисленные виды отношений родителей к детям являются не совсем правильными. Они вполне могут усугубить имеющуюся проблему развития детей.

В подтверждении данной теории проведено исследование по определению особенностей детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с нарушением интеллекта. Было выявлено, что во взаимоотношениях преобладает авторитарная гиперсоциализация – 43,7 % детей, а также инфантилизация ребенка в 25,0 % случаев. Ребенок представляется родителям неприспособленным, неуспешным, подверженным дурным влияниям. Они отвергают его или начинают авторитарно следить за социальными достижениями ребенка и

требовать от него успеха. Эмоциональное отвержение ребенка представляется в 18,7 % семьях, а в 6,3 % родители стремились к симбиотическим отношениям с ребенком, при этом чрезмерная опека была вызвана тревогой за неумелого и неприспособленного к жизни ребенка. И лишь в 6,3 % семей было обнаружено желанное отношение родителей к своему ребенку.

Выявление особенностей восприятия ребенком своего места в семье было проведено с помощью теста «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса и С. Кауфмана и беседы с ребенком. Ребенку предлагалось нарисовать свою семью так, чтобы все члены семьи были чем-либо заняты. Во время работы фиксировалась последовательность рисования, высказывания ребенка, его мимика, жесты. Затем проводилась беседа. При анализе рисунков и результатов беседы у 51,6 % обследуемых детей выявились конфликтность, тревожность и неоднозначно эмоционально окрашенные отношения с членами их семей. Часто дети использовали штриховку при изображении «нелюбимых» членов семей, стирали и перерисовывали их или рисовали их в другом помещении. В таких ситуациях явно выступают отношения отдаленности, отчужденности детей от родителей. Анализ рисунков позволил судить об осознании ребенком своего одиночества в семье, об умении улавливать симпатии и антипатии к себе со стороны членов семьи, оценивать психологический климат.

Проведенное исследование позволило выявить, что родители не всегда справляются с физиологическими и психическими особенностями своего ребенка, стремятся создать его идеальный образ, проявляя при этом излишнюю требовательность и нетерпимость, завышенный уровень притязаний в отношении возможностей ребенка. Есть семьи, где детей вроде бы любят и внимательны к ним, но воспитывают очень строго, ориентируясь не на свои чувства, а только на общепринятые нормы. При этом не учитывают индивидуальные особенности своего ребенка, его темп развития, способности, формируют необходимые для взрослой жизни качества, часто не обращают внимания на его детскую жизнь, его переживания и чувства. Фактически ребенок лишается полноценного детства.

Таким образом, в семьях, где родители не понимают возможностей и ограничений своего ребенка, не дают ему права на реализацию имеющихся способностей, возникает состояние неудовлетворения и напряжения у всех членов семьи. Обозначенные выше особенности семей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями,

свидетельствуют о необходимости оказания им специальной психолого-педагогической помощи не только в вопросах воспитания, но и в вопросах восприятия, принятия особого ребенка и взаимодействия с ним. Переосмысление жизненной ситуации, нахождение новых ценностей и смыслов окажет позитивное влияние на функционирование такой семьи и личностное развитие ее членов.

Список литературы

1. Нарышкина, Е. Ю. Ситуация семейного воспитания детей с интеллектуальным недоразвитием [Текст] / Е. Ю. Нарышкина // Актуальные задачи педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита: Изд-во «Молодой ученый», 2011. – С. 246–248 // URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/20/1401/>
2. Селиверстов, В. И. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «специальная дошкольная педагогика» / В. И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 500 с.
3. Спок, Б. Ребенок и уход за ним / Б. Спок, С. Дж. Паркер; пер. с англ. О. В. Журавлев, Т. Н. Журавлева. – 2-е изд. – Минск: Попурри, 2009. – 736 с.

[Назад](#)

[Содержание](#)

[Вперед](#)

УДК 371.59
ББК 74

*Н. М. Ичетовкина,
канд. пед. наук, доцент каф. пед. и психол.,
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт
им. В. Г. Короленко»*

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ИГР КАК НАПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА (на примере игры «Мой Сухомлинский»)

Аннотация. В статье выделены различные направления деятельности студенческого научного общества как органа студенческого самоуправления в вузе. В качестве примера описана организация интеллектуальной игры «Мой Сухомлинский».

Ключевые слова: студенческое научное общество, интеллектуальная игра, познавательная активность студентов, В. А. Сухомлинский.

Annotation. The article highlights various activities of the student scientific society as a body of student self-government in high school. As an example, the organization of the intellectual game «My Sukhomlinsky».

Key words: student scientific society, intellectual game, cognitive activity of students, V. A. Sukhomlinsky.

Неотъемлемой частью жизни каждого студента являются органы студенческого самоуправления. К органам студенческого самоуправления так или иначе привлечена большая часть студентов в вузе. Целью органов студенческого самоуправления является обеспечение выполнения студентами своих обязанностей и защита их прав, что способствует гармоничному развитию личности студентов, формированию у них организаторских, управленческих навыков. Органы студенческого самоуправления, как правило, выражаются в самостоятельной общественной деятельности студентов по реализации функций управления высшим учебным заведением.

Студенты сами вправе создавать различные формы органов студенческого самоуправления в вузе. В Глазовском государственном педагогическом институте имени В. Г. Короленко (ГГПИ) существуют следующие формы органов студенческого самоуправления: Совет обучающихся, студенческий отряд охраны правопорядка «Сириус», поисковый отряд «Новый Феникс», многочисленные педагогические отряды, а также Студенческое научное общество (СНО).

Студенческое научное общество ГГПИ – один из органов студенческого самоуправления. В структуру СНО института включены научные общества всех факультетов. СНО каждого факультета назначается куратор из числа преподавателей. В состав СНО факультета входят студенты разных групп, из числа которых избираются председатель, заместитель председателя, а также координаторы, корреспонденты, оформители, фотографы и др. СНО факультета занимается организацией как общеинститутских научных мероприятий, так и мероприятий на уровне факультета. Основной целью работы СНО является привлечение студенческой молодежи к научно-исследовательской деятельности и развитие ее научного потенциала. Для реализации этой цели СНО института и факультетов работают в таких направлениях:

- *информационное*, реализующееся в размещении на стендах и в социальных сетях информации о конкурсах, олимпиадах, конференциях и др.;
- *научно-исследовательское* направление представлено оформлением результатов научной работы в форме статей, участие в грантах, реализации проектов;
- *организационно-просветительское* направление выражается в издании газеты СНО, участии студентов в педагогических олимпиадах, организации открытых лекций, коммуникативных боев и других интеллектуальных игр;

- еще одно направление – *сотрудничество со школами*; особенность педагогического вуза заключается в активном привлечении студентов к взаимодействию с коллегами и обучающимися, сотрудничеству со школами; СНО всех факультетов организуют и проводят в школах города и районов различные игры, турниры, конкурсы; благодаря работе в этом направлении будущие педагоги приобретают начальный педагогический опыт взаимодействия с детьми, формируют представления о методах и приемах воспитательной деятельности.

В рамках реализации этого направления студенты СНО факультета СкиФ приняли участие в IX Республиканских педагогических чтениях «Думай о будущем, а крылья вырастут», проводимых одной из школ п. Ува Удмуртской Республики.

МБОУ «Увинская СОШ № 2» имеет уникальный период в своей истории. В годы Великой Отечественной войны (1942–1944 гг.) в Уву на реабилитацию после тяжелого ранения был отправлен советский педагог, гуманист В. А. Сухомлинский. Василий Александрович работал директором данной школы и внес значительный вклад в ее развитие.

Педагогические чтения, методические семинары, мастер-классы, открытые уроки проводятся ежегодно с целью анализа и актуализации педагогического наследия В. А. Сухомлинского. Одна из площадок – «Мой Сухомлинский» – была представлена СНО СкиФ. Нами была разработана и проведена интеллектуальная игра. Название игры, «Мой Сухомлинский», выбрано не случайно, как оказалось, идеи В. А. Сухомлинского отзываются в душе каждого педагога этой школы. Сущность интеллектуальной игры заключалась в том, что ее участники решали умственные задачи, предложенные в занимательной игровой форме, находили решения, преодолевая при этом определенные трудности.

Интеллектуальная игра, как одна из форм учебной деятельности, влияет на становление и развитие личности. В игре могут проявиться такие качества, как стремление к самореализации, формирование навыков планирования и самоконтроля, проявление креативности и мышления.

Целью игры «Мой Сухомлинский» стало приобщение студентов и педагогов к жизни и творчеству В. А. Сухомлинского; развитие познавательной активности участников.

Целевая аудитория: студенты и педагоги в количестве 15 человек.

Оборудование: компьютер, интерактивная доска, мультимедийная презентация, «черный ящик», раздаточный материал (памятные сувениры участникам игры).

План проведения игры

I. Вводная часть

Ведущий 1:

Он был пленен любовью к детям,
Им посвятив всего себя,
На все вопросы их ответил,
Искру в своей душе храня.
Под голубым, как море, небом,
Учил и чувствовать, и жить.
Примером стал, и дети следом
Стремилась этот мир любить.
Мой Сухомлинский – мой учитель,
И труд его – бесценный клад.
Он – педагог, он – не воитель,
Он человек – душой богат.

Ведущий 2:

Василий Александрович Сухомлинский – выдающийся советский педагог, создатель новой педагогической системы, основанной на принципах гуманизма – любви к детям. Мы бесконечно горды тем, что можем прикоснуться к его наследию, что именно в Удмуртии Василию Александровичу случилось оставить свой след. Идеи Сухомлинского так или иначе отзываются в сердце каждого из присутствующих, поэтому нашу игру мы решили назвать просто «Мой Сухомлинский».

Итак, по жетонам разных цветов вы разделены на команды. Придумайте названия ваших команд.

Ведущий 1:

Правила игры:

- Перед вами поле, которое разделено на 5 секций: «Мой Сухомлинский», «Книжная полка», «Цитаты», «В. А. Сухомлинский о воспитании», «Памяти В. А. Сухомлинского». В каждой секции – 5 вопросов разной сложности – от 10 до 50 баллов, где 10 баллов – самый легкий вопрос, а 50 баллов – самый сложный.
- Задача команды – по очереди выбирать секцию и сложность вопроса. За каждый верный ответ команде начисляются баллы в зависимости от выбранного вопроса.

- Время на обдумывание – 30 секунд.
- Подсчитывать баллы команд будет жюри.

II. Основная часть (игра)

В основной части ведущие предлагают командам выбрать секцию и сложность вопроса. После того как ведущими зачитан вопрос, команде дается 30 секунд на обдумывание.

В игре «Мой Сухомлинский» участникам были предложены задания, представленные в таблице 1.

III. Заключительная часть

Жюри предлагается подвести итоги игры и выявить победителей.

Ведущий 1: Мы поздравляем знатоков жизни Сухомлинского, а для всех участников игры мы подготовили памятные подарки. Благодарим всех, кто посетил нашу интеллектуальную игру! Желаем вам новых побед и высоких достижений!

Проведение интеллектуальных игр, как направление деятельности СНО, является новым, актуальным методом работы не только со школьниками, но и со студентами, педагогами. Такой метод, как игра, позволяет объединить людей с разными взглядами и направлениями деятельности. Игра в первую очередь – это средство коммуникации, а уже потом метод проверки знаний и компетенций. Тема творчества В. А. Сухомлинского – это лишь один из примеров использования такого направления работы. Педагогическая деятельность В. А. Сухомлинского в малой доле отражена в предложенной интеллектуальной игре, но она способствует пробуждению интереса к творчеству ученого у участников.

Задания интеллектуальной игры «Мой Сухомлинский»

1	Балл	Вопрос/задание	Ответ
1	2	3	4
«Мой Сухомлинский»	10	Назовите годы жизни и место рождения В. А. Сухомлинского	Украина, с. Васильевка, 28.09.1918 – 02.09.1970
	20	Назовите годы пребывания и должность В. А. Сухомлинского в Увинской школе	1942–1944 гг., учитель, директор
	30	При каких обстоятельствах В. А. Сухомлинский оказался в Уве?	После боя под Ржевом получил ранение и был отправлен на реабилитацию в Уву
	40	Продолжите слова В. А. Сухомлинского: «Что главное было в моей жизни? Без раздумий отвечаю...»	«...любовь к детям»
	50	Какое происхождение имеет фамилия В. А. Сухомлинского?	Укр. – «Сухомлын» – «сухая, т. е. не водяная мельница», отсюда название владельца такой мельницы – Сухомлин (ский)
«Цитаты»	10	Продолжите цитату: «Богатство общества складывается из многообразия составляющих его индивидов, потому что высшая цель воспитания – ...»	«...сам человек»
	20	Продолжите цитату: «Для того, чтобы воспитать настоящих мужчин, нужно воспитать...»	«...настоящих женщин»
	30	Из какого произведения следующее высказывание: «...Воспитать в детском сердце подлинную человеческую любовь, тревогу, волнения, заботы, переживания за судьбу другого человека»?	«Сердце отдаю детям»
	40	Из какого произведения следующее высказывание: «В каждом учителе должна сиять и никогда не угасать маленькая искорка ребенка»?	«Сто советов учителю»
	50	Продолжите цитату: «Чтобы не закрывать радость бытия, не заглушать оптимистического мировоззрения, нужно владеть умением...»	«...сдерживать желания»

1	2	3	4
«Книжная полка»	10	Назовите пять известных Вам произведений В. А. Сухомлинского	<i>Мнение команды</i>
	20	Назовите произведения, вошедшие в трилогию В. А. Сухомлинского	«Сердце отдаю детям», «Рождение гражданина», «Письма к сыну»
	30	Какова, на Ваш взгляд, мораль рассказа В. А. Сухомлинского «Мед в кармане»?	<i>Мнение команды</i>
	40	Какова мораль сказки «Два мотылька»?	<i>Мнение команды</i>
	50	Видеовопрос (проф. М. А. Захарищева)	«Этюды о коммунистическом воспитании»
«В. А. Сухомлинский о воспитании»	10	При Павлышской школе В. А. Сухомлинским было создано совершенно новое учреждение. Как В. А. Сухомлинский назвал это учреждение?	«Школа радости» («Школа под голубым небом»)
	20	Школа становится подлинным очагом культуры лишь тогда, когда в ней царят 4 культа. Назовите их	Культ Родины, матери, книги, родного языка (слова)
	30	Чем, по мнению В. А. Сухомлинского, должна стать педагогика?	Наукой для всех
	40	В. А. Сухомлинский выделял три субъекта образовательного процесса. Перечислите их	Педагог – воспитанник – коллектив
	50	Видеовопрос (проф. М. А. Захарищева)	Мысль
«Памяти В. А. Сухомлинского»	10	В каком населенном пункте установлен памятник В. А. Сухомлинскому?	Поселок Павлыш
	20	Что изображено на медали, учрежденной в честь В. А. Сухомлинского?	Восьмиконечная звезда, в центре которой портрет В. А. Сухомлинского
	30	Перечислите известные Вам награды, которых был удостоен В. А. Сухомлинский	Герой Социалистического Труда; два ордена Ленина; орден Красной Звезды, член-корр. АПН СССР, заслуженный учитель школы УССР, медаль Макаренко, медаль Ушинского
	40	Так еще при жизни стали называть В. А. Сухомлинского: «Не человек, а целое...»	«...научное учреждение»
	50	Черный ящик	Книга «Сто советов учителю»

УДК 37:159.922

ББК 74:88.57

*Н. В. Кашеева,
магистрант психолого-педагогического факультета,
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»*

ОСНОВЫ СОСТАВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА

Аннотация. В статье акцентируется внимание на создании модели индивидуального образования. Раскрываются такие понятия, как индивидуальный образовательный маршрут и индивидуальная образовательная траектория. Рассматриваются подходы и направления изучения индивидуальных образовательных маршрутов.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальная образовательная траектория, индивидуальное обучение, индивидуальные формы организации обучения.

Annotation. The article focuses on the creation of a model of individual education. Disclosed concepts such as individual educational route and individual educational trajectory. The approaches and directions in the study of individual educational routes.

Key words: individual educational route, individual educational trajectory, individual education, individual forms of training.

Современное образование реализует множество методов индивидуализации в образовательных организациях, один из них – составление индивидуально-образовательного маршрута и следование ему.

Индивидуально-образовательный маршрут – это специфический метод индивидуального обучения, помогающий ликвидировать пробелы в знаниях, умениях, навыках воспитанников и обучающихся, овладеть ключевыми образовательными технологиями, осуществить психолого-педагогическую поддержку ребенка, повысить уровень мотивации.

Обеспечение реализации индивидуально-образовательных маршрутов – это попытка решения проблемы развития личности, ее готовности к выбору, определению цели и смысла жизни через содержание образования. С. В. Воробьева, Н. А. Лабунская, А. П. Тряпицына, Ю. Ф. Тимофеева индивидуально-образовательный маршрут определяют как целенаправленную проектируемую дифференцированную образовательную программу, которая обеспечивает обучающемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации. Индивидуальный

образовательный маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями обучающегося (уровень готовности к освоению программы), а также существующими стандартами содержания образования.

Г. А. Бордовский, С. А. Вдовина, Е. А. Климов, В. С. Мерлин, Н. Н. Суртаева, И. С. Якиманская наряду с понятием «индивидуальный образовательный маршрут» рассматривают понятие «индивидуальная образовательная траектория», обладающее более широким значением и предполагающее несколько направлений реализации: содержательное (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут); деятельностное (специальные психолого-педагогические технологии); процессуальное (организационный аспект). Разработкой индивидуальных образовательных маршрутов и траекторий занимаются Т. М. Ковалева, Н. В. Рыбалкина, с позиции деятельностного подхода эта проблема представлена в работах А. Б. Воронцова, Г. Н. Прокументовой, А. В. Хуторского, А. Н. Тубельского и др. Индивидуально-образовательные траектории учащихся формируются в образовательном пространстве. Структура образовательного пространства в общетеоретическом и методологическом аспектах подробно рассматривается в работах В. Г. Афанасьева, А. А. Бодалева, С. К. Бондыревой, В. Курт-Умерова, В. Марача, Н. М. Никулиной, Я. К. Трушиньша, М. Хейдметса, И. Г. Шендрика и др. Современный педагогический профессионализм В. И. Слободчиков связывает с созданием условий для становления индивидуально-образовательных маршрутов каждого обучающегося. Однако их исследованию в образовательном пространстве современной школы пока уделено недостаточное внимание.

В результате разнообразия подходов к формулировке понятия возникает и множественность подходов к классификации индивидуальных образовательных маршрутов. Е. А. Александрова, синонимизируя понятия индивидуальной образовательной траектории и маршрута, определяет воспитательные (личностно- и социально-ориентированные) и учебные (знаниево-, творчески- и практико-ориентированные) маршруты [4]. С. В. Воробьева, дифференцируя индивидуальный образовательный маршрут, выделяет дифференцирующие факторы (внешние, внутренние и субъектный опыт), позволяющие говорить о типах и видах образовательных маршрутов: типы – исходя из образовательной ступени (дошкольного, начального, основного и среднего общего образования), виды – исходя из области

дифференциации (ФГОС, уровень психического развития, способности и т. д.) [4].

А. П. Тряпицына, классифицируя виды образовательных программ – образовательных маршрутов, – возрастной критерий считает основным. В зависимости от ступени автор рассматривает базовое, компенсирующее, расширенное, интенсивное, индивидуальное, углубленное, гимназическое или лицейское обучение [2]. В исследовании И. А. Галацковой определены четыре вида вариативных образовательных маршрутов воспитанников: с низкой учебной мотивацией и трудностями в обучении; с опережающими темпами развития; с ослабленным здоровьем; для одаренных детей со специальными способностями. Так, И. А. Галацкова подчеркивает, что дифференциация воспитанников на группы, соответствующие виду маршрута, не отражает строго психологических критериев классификации и нужна для помощи педагогу в выборе оптимальных форм и методов взаимодействия в ходе учебной деятельности. Действительно, педагогу необходим подход к классификации, но с обоснованием выбора и учетом реальных условий [6].

А. С. Гаязов дифференцирует маршруты в соответствии с основной линией (в терминах автора) – линией роста, знаний, профессионального самоопределения, выделяя индивидуальный образовательный маршрут адаптивного типа (для подготовки к современной социоэкономической и культурной ситуации); развивающей направленности (возможностей, способностей, творческого потенциала); созидательной направленности (целенаправленное использование особенностей и возможностей преобразования, построение себя) [1].

В целом, определяя различные дифференцирующие факторы, авторы не обосновывают причину выбора данных оснований. При этом процесс личностного развития нередко выступает в качестве вторичного фактора, а воспитание каких-либо личностных характеристик практически не рассматривается исследователями: воспитанник – мотивированный субъект деятельности, желающий получать знания, выполнять шаги по реализации индивидуально-образовательного маршрута, достигать поставленных целей.

Индивидуальный образовательный маршрут разрабатывается для конкретного ребенка, как его индивидуальная образовательная программа, с учетом личностно-ориентированной составляющей, осуществляемая при поддержке педагога, создающего для этого определенные условия [3].

Составление индивидуально-образовательных маршрутов в первую очередь направлено на создание условий, при которых каждый ребенок, используя свои познавательные возможности, сможет получать нужные знания; желание обучающихся активно добывать знания и развивать познавательные мотивы; различные способы получения знаний, обогащение способами познавательной деятельности, преодоление учебных затруднений. Социализация детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, включение их в активную жизнь образовательной организации и общества предполагает сложную, кропотливую и тщательно продуманную работу всех субъектов образовательного процесса [5, с. 467].

Разработка индивидуально-образовательного маршрута состоит из нескольких этапов:

- 1) диагностический этап – диагностика уровня развития способностей учащегося и его индивидуальных интересов, особенностей;
- 2) определение целей и постановка задач, которые реализуются во время прохождения ребенком индивидуально-образовательного маршрута;
- 3) определение времени, которое должен и может затратить ученик на освоение базовой и специальной части своего индивидуально-образовательного маршрута; разработка почасового учебно-тематического плана в работе с учеником, отбор и определение логики освоения содержания;
- 4) выбор форм занятий, методов, приемов и технологий, которые могут быть наиболее продуктивными для осуществления индивидуально-образовательного маршрута; совместное планирование форм и способов взаимодействия с другими педагогами;
- 5) выбор способов оценки успешности освоения индивидуально-образовательного маршрута и подготовка презентации достижений.

В стадии разработки индивидуально-образовательного маршрута ребенок и его родители выступают: как субъекты выбора дифференцированного образования, предлагаемого образовательной организацией, педагогом или целостной образовательной средой; как «неформальные заказчики», «предъявляя» образовательной организации образовательные потребности, познавательный профиль и иные индивидуальные особенности ученика.

Таким образом, при проектировании ИОМ образовательный процесс подвергается личностной детерминации, суть которой выражается в согласовании проблем ребенка с проблемами образовательного

процесса при его адекватном изменении. В результате работы обучающихся по индивидуально-образовательным маршрутам увеличивается положительная динамика качества усвоения учебного материала, повышается уровень мотивации, уровень общеучебных умений и навыков (логических и коммуникативных), знаний и умений целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. Работа по ИОМ реализует право ученика на выбор темпов работы, форм обучения, следовательно, дает шанс ребенку открыть себя как индивидуальность, как личность [7].

Список литературы

1. Александрова, Е. А. Содержание и формы деятельности классного воспитателя / Е. А. Александрова. – М.: Сентябрь, 2009. – 160 с.
2. Ивошина Т. А. Проектирование индивидуальных образовательных программ / Т. А. Ивошина. – М.: Эврика, 2004. – 208 с.
3. Каменский, А. М. Индивидуальное развитие личности ребенка в условиях общеобразовательной школы / А. М. Каменский // Школьные технологии. – 2000. – № 3.
4. Куприянова, Г. В. Образовательная программа как индивидуальный образовательный маршрут / Г. В. Куприянова // Индивидуализация в современном образовании: теория и практика. – Ярославль, 2001.
5. Лизунова, Г. Ю. Психологическое консультирование семей с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ с использованием медиативного подхода / Г. Ю. Лизунова, И. А. Таскина // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: материалы Межрегион. науч. конф., 14 декабря 2017 г. / под ред. Г. Ю. Лизуновой. – Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, 2018. – С. 465–471.
6. Лукьянова, М. И. Вариативный образовательный маршрут / М. И. Лукьянова // Учитель. – 2007. – № 1. – С. 9–11.
7. Щемелева, О. Ю. Реализация индивидуально-образовательных маршрутов учащихся как способ формирования учебной мотивации младших школьников / О. Ю. Щемелева // Разделы: Начальная школа. Общепедагогические технологии [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/527207/>.

УДК 378
ББК 88.57

П. А. Кудрявцев,
*магистрант психолого-педагогического факультета,
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»*

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В данной статье проанализирована роль социальных сетей в профессиональной деятельности педагога. Рассмотрены важность и необходимость применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.

Ключевые слова: социальные сети, информационно-коммуникативные технологии.

Annotation. This article analyzes the role of social networks in the professional activity of the teacher. The importance and necessity of application of information and communication technologies in the educational process is considered.

Key words: social networking, information and communication technologies

Процессы информатизации образования характеризуются модернизацией и масштабным распространением современных информационных и коммуникационных технологий. В последние годы активно применяется дистанционное образование, обеспечивающее взаимодействие преподавателя и студента с помощью глобальной сети. Понятие «социальная сеть» впервые появилось в социологическом исследовании Джеймса Барнса «Классы и собрания в норвежском островном приходе» в 1954 году. Характеристиками такой социальной сети являются наличие узлов, т. е. людей и отношений между ними. То, что люди при общении создают некие сети, социологи и психологи заметили уже давно, поэтому в современной науке существует масса сетевых теорий. Наиболее интересной из них является «Теория шести рукопожатий», разработанная Стэнли Милгрэмом, на основе проведенного им исследования в 1969 году. Согласно этой теории любые два человека на Земле, могут познакомиться благодаря шести общим знакомым. Другим ученым, обнаружившим феномен социальных связей, был Марк Грановеттер, который в 1973 году в своей работе «Сила слабых связей» доказал, что социальные сети не являются хаотичными, а у них есть своя структура и логика.

Эти сетевые теории нашли свое подтверждение при возникновении компьютерных социальных сетей. Которые превратили невидимые нити

человеческих отношений в байты передаваемой информации и дали возможность ученым исследовать отношения с помощью конкретных социометрических и математических алгоритмов. Первой социальной сетью в информационном пространстве стала в 1995 году сеть classmates.com, с помощью которой одноклассники могли находить друг друга и общаться. Этот проект стал очень популярен, в связи с чем на протяжении короткого времени в киберпространстве стало появляться множество подобных сайтов. Но настоящим бумом социальных сетей стали 2000-е годы. В 2003 и 2004 годах появились такие социальные сети, как MySpace и Facebook. Facebook, создававшийся первоначально для общения студентов Гарварда, на сегодняшний день является самым многочисленным по числу зарегистрированных пользователей сетевым ресурсом.

В России наиболее популярными являются ресурсы «Одноклассники» и «ВКонтакте». Нам же наиболее интересен именно второй ресурс, так как, по данным исследований агентства «РИА Новости», «В России 78 % детей в возрасте от девяти до 16 лет имеют личный профиль в социальных сетях» [3].

Современный преподаватель должен владеть знаниями и навыками в области информационно-коммуникационных технологий, а также применять их в профессиональной деятельности. Поэтому информационно-коммуникативные технологии в образовании требуют особого внимания и представляют собой одно из основных направлений совершенствования образования. Важность и необходимость применения информационно-коммуникационных технологий в образовании обуславливается рядом причин. Во-первых, применение информационно-коммуникационных технологий в образовании увеличивает скорость передачи знаний от преподавателя к ученику и позволяет оптимизировать образовательный процесс в целом. Во-вторых, благодаря технологиям повышается успеваемость обучающихся, что способствует развитию умения ориентироваться в изменениях образовательного процесса.

Существует множество различных типов социальных сетей с разными контентом. Социальные сети предназначены для разных целей, и каждый тип прочно занимает свою собственную нишу. В сети социализированы уже практически все возможные тематики, которые могут представлять интерес для пользователей. Тем не менее тематические социальные сети появляются одна за другой, стараясь охватить весь широкий спектр человеческих интересов. Социальная

сеть в Интернете – интерактивный многопользовательский веб-сайт, представляющий автоматизированную социальную среду, позволяющую общаться пользователям, объединенным общими интересами [4].

К социальным сетям относятся и тематические форумы, особенно отраслевые, которые активно развиваются в последнее время. Характерные особенности социальных сетей – их контент наполняется самими участниками сети; наличие явно установленных связей между участниками. Социальные сети – мощный и эффективный инструмент, имеющий широкий спектр возможностей и уникальных положительных особенностей, потенциал которых необходимо использовать в современном образовании [5].

Выделяются основные принципы социальных сетей:

- 1) идентификация – возможность указать информацию о себе (школу, институт, дату рождения, любимые занятия, книги, кинофильмы, умения и т. п.);
- 2) присутствие на сайте – возможность увидеть, кто в настоящее время находится на сайте, и вступить в диалог с другими участниками;
- 3) отношения – возможность описать отношения между двумя пользователями (друзья, члены семьи, друзья друзей и т. п.);
- 4) общение – возможность общаться с другими участниками сети (отправлять личные сообщения, комментировать материалы);
- 5) группы – возможность сформировать внутри социальной сети сообщества по интересам;
- 6) репутация – возможность узнать статус другого участника, проследить его поведение внутри социальной сети;
- 7) обмен – возможность поделиться с другими участниками значимыми для них материалами (фотографиями, документами, ссылками, презентациями и т. д.) [2].

Благодаря социальным сетям решается проблема потребности в общении, предоставляется возможность использования открытых, бесплатных и свободных электронных ресурсов. В результате распространения социальных сервисов в сетевом доступе оказывается огромное количество материалов, которые могут быть использованы в учебных целях. Сетевые сообщества обмена знаниями могут поделиться своими коллекциями цифровых объектов и программными агентами с образованием. Возможно самостоятельное создание сетевого учебного содержания. Новые сервисы социального обеспечения радикально упростили процесс создания материалов и

публикации их в сети. Теперь каждый может не только получить доступ к цифровым коллекциям, но и принять участие в формировании собственного сетевого контента. Сегодня новый контент создается миллионами людей. Происходит освоение информационных концепций, знаний и навыков. Среда информационных приложений открывает принципиально новые возможности для деятельности, в которую чрезвычайно легко вовлекаются люди, не обладающие никакими специальными знаниями в области информатики. Новые формы деятельности связаны как с поиском в сети информации, так и с созданием и редактированием собственных цифровых объектов – текстов, фотографий, программ, музыкальных записей, видеофрагментов. Участие в новых формах деятельности позволяет осваивать важные информационные навыки – повторное использование текстов и кодов, использование метатегов и т. д. [1, с. 150]. Социальные сети являются бесплатным ресурсом – это является их основным достоинством. Многие образовательные учреждения часто не могут организовать информационную среду из-за дорогостоящего программного обеспечения. Социальные сети являются незаменимым помощником в организации интерактивного виртуального взаимодействия школьников и учителей.

Таким образом, социальные сети – мощный и эффективный инструмент, имеющий широкий спектр возможностей и уникальных положительных особенностей, потенциал которых необходимо использовать в современном образовании.

Список литературы

1. Киреев, Б. Н. E-learning при подготовке педагогических кадров / Б. Н. Киреев // Высшее образование в России. – 2016. – № 2. – С. 148–153.
2. Клименко, О. А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса [Электронный ресурс] / О. А. Клименко // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.) // Режим доступа: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/21/1799/> (01.03.2018).
3. Использование социальных сетей в образовательной среде [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-na-temu-ispolzovanie-socialnih-setey-v-obrazovatelnoy-srede-439548.html> (01.03.2018).
4. Механизмы и возможности использования социальных сетей в образовании [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2014/470/1514> (01.03.2018).
5. Применение социальных сетей в образовании / [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://infojournal.ru/forums/topic/primeneniya-socialnyx-setej-v-obrazovanii/> (01.03.2018).

УДК 378.147
ББК 74.489

О. В. Куртеева,
ст. преподаватель каф. пед. и психол.,
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт
им. В. Г. Короленко»

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РАЗВИТИЮ ТЕЗАУРУСА ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Аннотация. В статье рассматривается процесс подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности, определяется роль методов активного обучения, среди которых отдельное место отведено проектной деятельности. Дана оценка роли проектной деятельности в организации процесса воспитания с точки зрения развития тезауруса личности школьников в ходе работы над разными по содержанию и сложности проектами.

Ключевые слова: будущий педагог, подготовка, методы активного обучения, проектная деятельность, воспитание, тезаурус, развитие личности, управление.

Annotation. The process of future teachers' training for professional activity is considered in the article, the role of methods of active training among which the certain place is allocated to project activity is defined. An assessment of a role of project activity in the organization of process of education from the point of view of development of the thesaurus of the identity of school students is given during work on projects, different in contents and complexity.

Key words: future teacher, preparation, methods of active training, project activity, education, thesaurus, development of the personality, management.

Современные экономические, внутри- и внешнеполитические вызовы российского общества определяют требования к профессиональной подготовке будущего педагога. При этом система подготовки характеризуется наличием актуальных проблем, на решение которых нацелена программа модернизации педагогического образования. Среди них – недействительный (репродуктивный) характер технологий подготовки будущих педагогов: теоретическое обучение сводится фактически к пересказу преподавателем учебных пособий и контролю запоминания учебной информации. Практика же строится как освоение и копирование профессиональных действий [1].

По мнению разработчиков программы модернизации педагогического образования, подлинной целью подготовки педагога должно стать не обучение некоторому эффективному, но ограниченному набору «клише действий», а формирование способности к

самостоятельному профессиональному развитию, способности осуществлять свою деятельность в новых и каждый раз уникальных условиях [1]. Считается, что достижению этой цели способствует включение в профессиональную подготовку методов, побуждающих студентов к активной мыслительной и практической деятельности. К ним исследователи (А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, М. М. Леви, А. М. Смолкин и др.) относят *методы активного обучения* (далее – МАО). Для МАО характерны высокий уровень мотивации обучающихся, осознанная потребность в усвоении знаний и умений, результативность, активность не только преподавателя, но и самих студентов [2, с. 7].

В современных исследованиях указывается на то, что комплексное использование МАО в педагогической подготовке будущих педагогов выступает важным условием достижения эффективного дидактического результата [3]. Деятельностный подход, лежащий в основе МАО, позволяет решить проблему репродуктивного усвоения учебного материала, т. к. студенты усваивают новую информацию, приобретают умения и навыки в условиях, приближенных к профессиональным [4, с. 129–133]. Применение МАО способствует формированию профессиональных компетенций и позволяет существенно повысить качество подготовки [5, с. 46–52].

Среди существующих методов активного обучения (проблемная лекция, круглый стол, мозговой штурм, деловая игра, тренинг, метод кейсов и др.) наш интерес сосредоточен на проектной деятельности.

Проектная деятельность как метод обучения достаточно известен в педагогике. Еще Я. А. Коменский писал: «Людей следует учить главным образом тому, чтобы они черпали знания не из книг, а наблюдая сами небо и землю, дубы, буки, т. е. чтобы они исследовали и познавали самые предметы, не помнили бы только чужие наблюдения и объяснения» [6]. Позднее в работах американских ученых Дж. Дьюи, У. Х. Килпатрика, Э. Коллингса и др. проектная деятельность была определена как педагогическая идея, технология и форма учебной работы. В основе работ авторов стоит понимание проектной деятельности как обучения «путем делания» [7]: знания приобретаются в процессе активной, целесообразной самостоятельной деятельности обучающегося, через его личный опыт и мотивацию. Миссия образования заключается в том, чтобы не столько давать знания, которые понадобятся в будущем, сколько научить с помощью знаний решать проблемы, взятые из реальной жизни, знакомые и значимые для обучающегося [8, с. 4].

Современная трактовка проектной деятельности, как метода активного обучения, предполагает, что в процессе проектирования обучающийся в активной деятельности приобретает умения, необходимые для реальной жизни: самостоятельно выделяет значимую проблему, ищет идею ее решения, ставит цель, планирует механизм ее достижения, оценивает свою эффективность и т. д. [9, с. 135]. Кроме этого, при разработке проекта и создании проектного продукта у обучающегося формируется субъектная позиция участия в преобразении окружающего мира и социального самоуправления [10, с. 32]. В этой связи профессиональная подготовка будущего педагога, основанная на проектной деятельности, предполагает формирование готовности студентов к самостоятельному преобразованию педагогической действительности: процессов, технологий, отношений (В. П. Бедерханова, М. П. Сибирская, Н. Н. Суртаева, А. П. Тряпицына, Л. А. Юргина, Н. О. Яковлева и др.). Отдельное место в этом ряду занимает проектирование предполагаемых результатов личностного развития ученика.

Подход к проектированию как к «управляемому изменению, фиксированному во времени» [11, с. 25], находит отклик в определении воспитания как целенаправленного педагогического управления процессом развития личности (Х. И. Лийметс, Л. И. Новикова, В. А. Караковский и др.). Считаем, что в таком контексте задачей профессиональной подготовки становится формирование готовности будущего педагога к проектированию «образа будущего», «портрета выпускника», заявленного во ФГОС ООО, а иначе – к управлению изменениями в личности ученика, ее развитием. Инструментом такого управления также может стать вовлечение учеников в разработку разных по целям и содержанию проектов. Считают, что участие школьников в проектной деятельности является универсальным средством воспитания, т. к. способствует проявлению чувств, формированию отношений, усвоению знаний, норм, развитию умений, способностей, ключевых компетенций и др. [12, с. 31–40].

Таким образом, проектная деятельность, как метод активного обучения, дает возможность подготовить будущего педагога к управлению развитием личности школьников.

Положения личностно-ориентированного и тезаурусного подходов позволяют конкретизировать наше предположение.

Рассмотрим разработку школьниками проекта как изучение некоего учебного предмета. Известно, что содержание любого предмета

составляют учебные элементы (далее – УЭ), отобранные для изучения и усвоения из науки и иных сфер деятельности [13, с. 30]. Следовательно, в процессе работы над проектом школьники усваивают его УЭ. Личностно-ориентированный подход требует от будущего педагога умения определять воспитательную цель работы над проектом индивидуально, с учетом возможностей и мотивов отдельного ученика. Необходимым условием этого становится овладение студентами технологией конструирования учебных элементов проекта [14, с. 35]. В таком случае подготовка будущего педагога к управлению развитием личности обучающегося в рамках проекта конкретизируется в задачу конструирования его элементов.

В качестве модели конструирования примем тезаурус (от греч. *thesauros* – сокровищница, свод понятий, запас). Тезаурус – понятие многозначное, в связи с чем используется нами на 3 уровнях:

- *Тезаурус личности (понятийно-психологический тезаурус)* – заместитель сознания индивидуума, расширяющийся за счет усвоения новых учебных элементов. Согласно информационно-семантической модели обучения (Л. Т. Турбович, В. И. Гинецинский и др.) любой индивидуум обладает исходным тезаурусом личности, который развивается в процессе жизнедеятельности. Расширение тезауруса личности за счет включения учебной информации интерпретируется как обучение [15].
- *Учебный тезаурус* – множество учебных элементов учебного материала (наиболее существенных понятий, дескрипторов) в виде слов или словосочетаний и связей между ними. Так как усвоенная информация представляет собой учебный материал, то процесс его описания и структурирования рассматривается как построение учебного тезауруса дисциплины [16].
- *Тезаурус проекта* (частный случай учебного тезауруса) – множество учебных элементов проекта и связей между ними.

С точки зрения информационно-семантической модели обучения участие в разработке проекта позволит ученикам усвоить элементы проекта, что влечет за собой расширение тезауруса личности школьника (рис. 1), где *A* – тезаурус личности школьника в процессе работы над проектом; *B* – тезаурус проекта; *AB* – тезаурус личности школьника по окончании работы над проектом и после усвоения его тезауруса.



Рис. 1. Расширение тезауруса личности школьника в результате работы над проектом

Считаем, что воспитательный процесс в таком случае будет осуществляться в результате расширения тезауруса личности школьников в ходе разработки ими разных по содержанию и структуре проектов.

Таким образом, для эффективного управления развитием личности обучающегося необходимо научить будущего педагога отбирать учебные элементы проекта из всего многообразия в соответствии с конкретной воспитательной целью, т. е. прогнозируемым уровнем развития тезауруса личности ученика. Для этого необходима разработка педагогической технологии подготовки, обязательным условием реализации которой будет использование методов активного обучения, а именно проектной деятельности, и включение будущих педагогов в процессы конструирования тезауруса проекта на всех этапах от отбора УЭ до корректировки структур.

Список литературы

1. Марголис, А. А. Требования к модернизации основных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование psyedu.ru – 2014. – № 2 // [URL:http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis/phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis/phtml) (Дата обращения: 01.03.2017).
2. Кругликов, В. Н. Интерактивные образовательные технологии: учебник и практикум для академического бакалавриата / В. Н. Кругликов, М. В. Оленникова. – М.: Изд-во Юрайт, 2018. – С. 7.
3. Богданова, С. В. Комплексное использование методов активного обучения как условие эффективной педагогической подготовки студентов магистратуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. В. Богданова. – Ставрополь, 2010. – 25 с.
4. Шагеева, Ф. Т. Образовательные технологии подготовки современного инженера-технолога / Ф. Т. Шагеева, В. Г. Иванов // Высшее образование в России. – 2014. – № 1. – С. 129–133.
5. Бекирев, С. Н. Применение активных методов обучения на практических занятиях по социологии как средства повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов / С. Н. Бекирев // Проблемы современного образования. – № 51-2. – 2016. – С. 46–52.

6. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский; пер. А. Щекинського. – М., 1893. – С.138.
7. Дьюи, Дж. Мое педагогическое кредо / Дж. Дьюи // На путях к новой школе – на стороне подростка. – 2002. – № 3 [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/7/9> (Дата обращения: 01.03.2018).
8. Килпатрик, В. Х. Метод проектов / В. Х. Килпатрик. – Л., 1925. – С. 4.
9. Лазарев, В. С. Проектная и псевдопроектная деятельность в школе // Народное образование / В. С. Лазарев. – 2014. – № 8. – С. 135.
10. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – С. 32.
11. Поливанова, К. Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К. Н. Поливанова. – М.: Просвещение, 2008. – С. 25.
12. Щербаков, А. В. Педагогическое проектирование воспитательной деятельности педагога-воспитателя / А. В. Щербаков, А. В. Кисляков, К. С. Задорин // Классный руководитель в школе. – 2012. – № 1. – С. 31–40.
13. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – С. 30.
14. Куртеева, О. В. Конструируем воспитательный проект: пособие для педагогов практикующих и педагогов будущих / О. В. Куртеева, А. А. Мирошниченко. – Глазов: ГГПИ, 2017. – С. 35.
15. Турбович, Л. Т. Информационно-семантическая модель обучения / Л. Т. Турбович. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 177 с.
16. Мирошниченко, А. А. Профессионально-ориентированные структуры учебных элементов / А. А. Мирошниченко. – Глазов, 1999. – 62 с.

[Назад](#)

[Содержание](#)

[Вперед](#)

УДК 37.03
ББК 74.00

*Ю. Н. Лосева,
преподаватель,
ГАПОУ АО «Астраханский социально-педагогический колледж»*

САМОАНАЛИЗ И САМООЦЕНКА ПЕДАГОГА КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена описанию таких понятий, как «самоанализ», «самооценка», «рефлексия» в педагогической деятельности. Автор указывает на актуальность проблемы самоанализа и самооценки в педагогической деятельности каждого педагога для изучения и адекватного оценивания себя в деятельности, внесения необходимых изменений в работу, развития своего творческого потенциала и профессионального роста.

Ключевые слова: самоанализ, самооценка, педагогическая деятельность, рефлексия, функция.

Annotation. The article is devoted to the description of such concepts as «self-analysis», «self-assessment», «reflection» in pedagogical activity. The author points out

the relevance of the problem of self-analysis and self-assessment in the pedagogical activity of each teacher for the study and adequate self-assessment in the activities, making the necessary changes in the work, the development of their creative potential and professional growth.

Key words: self-analysis, self-assessment, pedagogical activity, reflection, function.

Современные изменения российского образования определили переход от традиционной системы обучения и воспитания к расширению спектра образовательных услуг, требующий от учителя способности самостоятельно выстраивать и реализовывать собственную концепцию деятельности. Определение учителем образовательной стратегии обеспечивается непрерывным изучением собственного педагогического потенциала, в основе которого лежит самоанализ профессиональной деятельности.

Существует различное понимание роли учителя: одни видят в нем простого преподавателя конкретного учебного предмета, другие – педагога, воспитателя и наставника молодежи, человека, способствующего становлению личности ученика. Не секрет, что результативность деятельности школы определяется личностью педагога, который должен обладать широкими познаниями в сфере культуры, в области психологии, педагогики и методики обучения тому или иному учебному предмету. Главное, учитель сам должен обладать всеми теми качествами, которые он хочет воспитать у учащихся. В этой связи значимыми звеньями содержания педагогического профессионализма являются самооценка и самоанализ их практической деятельности. Конечно же, прежде чем приступить к педагогическому самосовершенствованию, педагог должен хорошо изучить себя, оценить свои возможности, организовать объективный самоконтроль на каждом этапе деятельности.

Человек, стремящийся достичь профессиональных высот, должен быть готов к новому, ему необходимы гибкость в процессе деятельности, ее анализа, наблюдательность, дальновидность в прогнозе новых событий и возможных проблем. Важным условием саморазвития личности в современном мире является оперативная диагностика и самодиагностика жизнедеятельности в целом.

Анализ собственной деятельности как процесс осмысления педагогического опыта является важнейшим и своеобразным инструментом преодоления существующих в работе трудностей, стимулом самосовершенствования. Поэтому развитие способности

учителя к самоанализу является основным условием для определения лучших аспектов своей профессиональной деятельности и затруднений.

В процессе творческой деятельности современного профессионала целеполагание, анализ процесса и результатов деятельности, самокоррекция и самоизменение на их основе приобретают свойство значимых параметров профессиональной деятельности. Потребность в овладении приемами самоанализа возникает у специалиста, когда обычные процедуры не позволяют решить возникающие профессиональные задачи и проблемы. В новых ситуациях в анализ собственной деятельности вносятся усложнения, имеющиеся умения трансформируются, появляются новые. Таким образом, реализуется новый этап саморазвития [1].

Анализ психолого-педагогической литературы (Дж. Брунер, Ю. А. Конаржевский, С. В. Кульневич и др.) позволяет рассматривать самоанализ в рамках базовых определений рефлексии, анализа и синтеза как методов изучения результатов деятельности путем установления причинно-следственных связей. По сути, анализ собственной деятельности выстраивается с позиции критического отношения педагога к профессиональной деятельности в прошлом, настоящем и будущем. Такой подход требует наличия у педагога развитости аналитических и ассоциативных способностей, самостоятельности, логики.

В работах А. А. Вербицкого, О. А. Конопкина, Д. А. Ошанина и других сторонников теории функциональной системы высказывается мысль о том, что именно оценка субъектом результатов своей деятельности выступает предпосылкой того, что его деятельность является не просто целенаправленной, но и целедостигающей.

В литературе, по мнению С. А. Муравьева, А. Д. Ливанова, **«самооценка** – установление степени соответствия (несоответствия) между практической деятельностью преподавателя и эмпирическими, экспериментальными и теоретическими данными, представляющими современные педагогические нормы».

В различных науках (философии, психологии, педагогике, теории управления) в контексте анализа и оценки собственной деятельности используются различные понятия: профессиональная рефлексия, самоанализ, самооценка. Под **рефлексией** понимают деятельность, которая приводит к рассмотрению, анализу и оценке профессиональных знаний и собственной деятельности. **Самооценка** определяется как фактор саморегуляции, включающий оценку своих достоинств и

недостатков, а **самоанализ** – как умение, способность сделать себя, свою деятельность предметом рассмотрения и преобразования [3].

Для уточнения соотношения понятий нужно понимать «самооценку» как составляющую «самоанализа», так как прежде чем что-то оценить, необходимо это выделить и проанализировать. А понятия «педагогическая рефлексия» и «самоанализ» будем считать взаимозаменяемыми в контексте анализа собственной педагогической деятельности.

Основной целью рефлексивного развития личности является выявление, поиск наиболее продуктивного соотношения субъекта с жизнью. Рефлексия, самоанализ, самооценка позволяют изучать и адекватно оценивать себя в деятельности, вносить необходимые изменения в работу, а способность к профессиональной рефлексии, самоанализу можно считать как необходимым условием для развития творческого потенциала личности, так и одним из требований к современной профессиональной деятельности.

Формирование у педагога готовности к выявлению реально существующих затруднений возможно при наличии специально организованной в этом направлении работы учебной методической службы, которая в силу своей приближенности к педагогу в условиях конкретного образовательного социума может реализовать этот процесс комплексно и системно [2].

Процессуальность самоанализа опирается на логический прием познания, который включает в себя разложение ситуации на элементы, соединение их в единое целое, определение причин и видение перспектив их развития. Анализ собственной деятельности выстраивается с позиции критического отношения педагога к профессиональной деятельности в прошлом, настоящем и будущем. Такой подход требует наличия у педагога развитости аналитических и ассоциативных способностей, самостоятельности, логики.

Процесс осознания учителем самого себя как профессионала базируется на самопознании и осуществляются путем самоконтроля, самодиагностики, осмысления затруднений и самооценки. Именно эти составляющие выделяются как компоненты, способствующие развитию способности учителя к самоанализу.

Самоанализ призван дать полное представление о работе педагога и результативности его деятельности, содержать выводы о причинах успехов и проблемных моментах, наметить перспективы. При подготовке самоанализа следует помнить, что самоанализ – это не статистический отчет!

Самоанализ педагогической деятельности – это постоянная, связанная с собственными интересами, мотивированная, активная деятельность преподавателя по поиску и осознанию современных норм, выделению собственных сильных, слабых сторон и возможностей, позволяющая установить соответствие между тем, что представляет собой деятельность преподавателя реально на данном этапе, и тем, какой она должна быть, чтобы удовлетворять современным нормам качества [5].

Значение самоанализа педагогической деятельности повышается также в связи с тем, что в настоящее время актуальность приобретает идея выбора содержания и форм методической работы на основе образовательных запросов. Решение задач по удовлетворению потребностей педагогов оказывается малоэффективным в силу того, что учителя испытывают затруднения в определении области профессионального познания.

«Если учитель вдумчиво анализирует свою работу, у него не может не возникнуть интереса к теоретическому осмыслению своего опыта, стремления объяснить причинно-следственные связи между знаниями учеников и своей педагогической культурой», – считал В. А. Сухомлинский [5].

Самоанализ позволяет ответить на следующие *вопросы*: «За счет чего достигнуты (или не достигнуты) запланированные результаты педагогической деятельности?», «Какие задачи и как решались для достижения данных результатов?», «Какие компетентности педагога были усовершенствованы?» и др.

Предмет самоанализа – не данные статистики, а аналитические индикаторы и показатели, содержательно характеризующие деятельность педагога. **Содержание самоанализа** – это не представление имеющихся данных за определенный период, а анализ и интерпретация собственной деятельности.

При самоанализе своей педагогической деятельности следует помнить, что педагогические способности педагога, по исследованиям Н. В. Кузьминой, проявляются на двух уровнях: рефлексивном и проектном.

На рефлексивном уровне проявляются: чувство объекта (какой отклик объекты реальной действительности находят у учащихся); чувство меры или такта к изменениям, происходящим с личностью и деятельностью учащихся под влиянием различных средств педагогического воздействия и причин, вызвавших эти изменения;

чувство причастности к достоинствам и недостаткам собственной личности и своей деятельности, проявляющимся во взаимодействии с учащимися.

На проективном уровне проявляются пять видов чувствительности: гностическая (к требованиям педагогической системы), проектировочная (к изменениям, которые должны произойти), конструктивная (к способам отбора и композиционного построения учебно-воспитательной информации), коммуникативная (к способам взаимодействия), организаторская (к способам включения учащихся в различные виды деятельности). Все перечисленное, в сущности, может служить программой самоанализа для педагога [6].

Для определения компонентного состава и структуры модели самоанализа были сформулированы основные функции самоанализа, исходя из современных требований к качеству педагогической деятельности:

- **гностическая функция:** самоанализ предусматривает познание себя как личности и профессионала; ориентирует на постоянный поиск информации о новых требованиях и нормах качества образовательного процесса;
- **диагностическая (контролирующая) функция:** самоанализ позволяет установить соответствие своих сегодняшних норм и представлений современным нормам, принятым в обществе, образовательном учреждении, коллективе;
- **корректирующая функция:** результаты самоанализа служат для целенаправленной и эффективной коррекции собственной деятельности с целью повышения ее качества;
- **оценочная функция:** самоанализ определяет адекватность самооценки профессиональной деятельности преподавателя внешней оценке [4].

При подготовке самоанализа следует помнить, что практика становится источником профессионального роста педагога лишь в той мере, в какой она является объектом структурированного анализа: неотрефлексированная практика бесполезна и со временем ведет не к развитию, а к профессиональной стагнации педагога.

Педагогическая рефлексия в деятельности – это процесс последовательных действий от затруднения (сомнения) к его обсуждению с самим собой и к поиску выхода из него. Умение видеть существующие в профессиональной деятельности проблемы,

планировать выход из сложившейся ситуации характерны только для сложившегося педагога-профессионала. С помощью рефлексивных способностей, которые включают в себя ряд основных интеллектуальных умений, можно управлять собственной профессиональной деятельностью.

Если посмотреть в целом на функциональное назначение самоанализа, то обнаружится, что он является своеобразной визитной карточкой профессионализма педагога, уникальным способом его самодиагностики, инструментом опосредованной оценки уровня сложившейся у педагога профессиональной педагогической позиции.

Подводя итоги вышеизложенному, следует сделать вывод, что анализ собственной деятельности как процесс осмысления педагогического опыта является важнейшим и своеобразным инструментом преодоления существующих в работе трудностей, стимулом самосовершенствования.

Современная профессиональная школа нуждается в новом типе педагога, творчески думающем, обладающем современными методами и технологиями образования, приемами психолого-педагогической диагностики, способами самостоятельного конструирования педагогического процесса в условиях конкретной практической деятельности, умением прогнозировать свой конечный результат. Поэтому развитие способности учителя к самоанализу является основным условием для определения лучших аспектов своей профессиональной деятельности и затруднений.

Список литературы

1. Емельянова, С. Формирование профессионального самоанализа и самооценки учителя / С. Емельянова // *Директор школы*. – 2014. – № 4. – С. 23–24.
2. Казарицкая, Т. Компетентность учителя: инструментарий оценки и самооценки / Т. Казарицкая // *Директор школы*. – 2014. – № 6. – С. 16–24.
3. Корепанова, Н. В. Профессионально-личностное становление и развитие педагога / Н. В. Корепанова // *Педагогика*. – 2013. – № 3. – С. 66–71.
4. Кузьмина, Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // *Вопросы психологии*. – 2014. – № 1. – С. 21.
5. Лукьянова, М. Теоретические аспекты проблемы развития способности учителя к самоанализу в процессе работы / М. Лукьянова // *Педагогика*. – 2014. – № 10. – С. 56–61.
6. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс: учебник для студентов педагогических вузов / И. П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2015.

УДК 378.147.88
ББК 74.48

И. Ю. Лыскова,
канд. филол. наук, доцент каф. ин. яз. и удм. филол.,
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт
им. В. Г. Короленко»

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗА И ШКОЛЫ: СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. Повышение качества образования – одна из главных задач современного образования, решить которую возможно при тесном взаимодействии вуза и образовательных учреждений всех уровней. Конечной целью обучения в педагогическом вузе является учитель-профессионал, владеющий практико-ориентированными технологиями обучения и воспитания учащихся, обучиться которым возможно под руководством опытных учителей-практиков в ходе прохождения педагогической практики, и здесь ведущую роль играет взаимодействие вуза и школы.

Ключевые слова: качество образования, сетевое взаимодействие, педагогическая практика.

Annotation. Improving the quality of education is one of the main tasks of modern education, which can be solved with close cooperation between the university and educational institutions of all levels. The main goal of teaching in a pedagogical university is a professional teacher who has practical-oriented technologies for teaching and educating students, which can be trained under the guidance of experienced practical teachers in the course of pedagogical practice, and interaction between the university and the school plays a leading role here.

Key words: quality of education, network interaction, pedagogical practice.

Формы взаимодействия вуза и школы многообразны и имеют многолетнюю традицию: взаимодействие с методическими объединениями учителей-предметников, совместные научно-практические конференции, семинары, олимпиады для школьников, круглые столы по актуальным проблемам образования, курсы повышения квалификации и другие мероприятия.

Вместе с тем изменения, происходящие в системе школьного образования, его усиливающаяся дифференциация, а также переход на многоуровневую структуру высшего образования открывают новые возможности взаимодействия, способствуют развитию системы непрерывного образования. Например, современное образование предполагает активное использование сетевого взаимодействия, когда к реализации образовательных программ привлекается несколько образовательных организаций разного уровня, что открывает перед

обучающимися новые возможности и способствует повышению качества образования.

В сетевом взаимодействии происходит укрепление связи теории и практики, более четко выстраивается преемственность между школой и вузом. Механизм такого взаимодействия видится в постоянном присутствии студентов и преподавателей вуза в школе, начиная с наблюдения за учебно-воспитательным процессом в школе, а затем в рефлексии увиденного, освоении педагогического опыта, современных педагогических технологий.

Многие педагогические вузы возвращаются к идее непрерывной практики студентов, когда студент постепенно погружается в профессиональную среду, осваивает необходимые педагогу трудовые действия, у него формируется деятельностный подход к педагогическому процессу, происходит накопление профессионального опыта. Видится, что регулярное присутствие студента в школе поможет формированию компетенций, необходимых для решения широкого спектра профессиональных задач, овладению профессиональной культурой на основе освоения разнообразных способов педагогической деятельности.

Эта мысль заложена и в «Комплексной программе повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» (утв. Правительством РФ 28.05.2014 г. № 3241п-П8). В рамках этой программы в 2014–2017 гг. проходил проект модернизации педагогического образования в Российской Федерации. Авторы проекта А. А. Марголис, М. А. Сафронова, А. Г. Каспржак, С. П. Калашников подчеркивают, что необходимость модернизации продиктована несоответствием профессиональных компетенций выпускников большинства педагогических программ требованиям профессионального стандарта педагога и задачам ФГОС общего образования. Решение проблемы авторы проекта видят в модульном построении образовательных программ, позволяющем реализовать деятельностный подход к подготовке педагогических кадров, увеличении доли практики в учебном плане.

Повышение практической направленности образовательных программ реализуется через разработку новой модели практики, включая сетевое взаимодействие с образовательными организациями, реализующими программы общего и среднего профессионального образования – «школьно-университетское партнерство», долгосрочную учебно-производственную практику в образовательной организации,

распределенную модульную практику. При этом образовательные организации общего образования и опытные учителя-наставники включены в подготовку будущих педагогов на условиях модели «школьно-университетского партнерства».

Такой вид распределенной практики ГГПИ апробировал совместно с гимназией № 8 г. Глазова, участвуя в 2017 году в федеральном проекте «Внедрение компетентного подхода при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования по УГСН «Образование и педагогические науки» (уровень образования бакалавриат, магистратура и аспирантура, профиль "Педагог основного общего образования")».

Согласно договору о сетевом взаимодействии с ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» в апробации участвовали 14 студентов историко-лингвистического факультета направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), профиль подготовки «Иностранные языки (английский язык и немецкий язык)», уровень высшего образования – бакалавриат.

На начальном этапе распределенной практики студенты дистанционно через сайт гимназии № 8 изучили необходимую рабочую документацию, далее была организована работа практикума по разработке рабочих программ учебных дисциплин. Мини-лекции, видеолекции ведущих отечественных педагогов, мастер-классы учителей-наставников, обращение к разным источникам подачи и презентации информации – все способствовало поддержанию живого интереса к работе, повышению мотивации к педагогической деятельности.

Большая самостоятельная работа с материалами модуля (написание рецензий, поиск дополнительной информации, терминологический словарь рабочих программ, просмотр вебинаров, видеолекций по теме и пр.), проведенная всеми участниками апробации, позволила обобщить и систематизировать информацию по разработке рабочих программ дисциплин.

Разработка новых и анализ существующих рабочих программ учебных дисциплин сетевой школы – это неотъемлемая часть подготовки будущего педагога. Работая в мини-группах, студентам приходилось согласовывать цели, задачи, методы анализа, договариваться, проявлять гибкость, инициативу, аргументировать, тактично обосновывать свою точку зрения, развивая, таким образом, общепрофессиональные компетенции.

Первичная презентация разработанных студентами рабочих программ учебных дисциплин для сетевой организации проходила в вузе, в ходе которой были отобраны 2 рабочие программы («Английский язык», «Литература») для итоговой защиты в гимназии – сетевой организации. Обе программы получили положительные отзывы педагогического коллектива гимназии № 8, были рекомендованы к использованию.

За счет привлечения к работе ведущих учителей-практиков, обзора и анализа действующих нормативно-правовых документов у студентов была сформирована реальная картина учебно-воспитательного процесса в современной школе.

Апробация выявила проблемные моменты сетевого взаимодействия:

- отсутствие четкого заказа от работодателей на приоритетное развитие определенных личностных качеств, профессиональных знаний, трудовых функций и умений студентов, а отсюда и неясное понимание объема задач практики на конкретном этапе обучения;
- недостаточное взаимодействие преподавателей-методистов вуза и учителей-наставников, а отсюда – неподготовленность студентов к внедрению инноваций в школе, организации научно-исследовательской деятельности школьников, олимпиадного движения, незнание принципов работы с учащимися с особыми образовательными потребностями;
- проблема грамотного выстраивания отношений между всеми участниками образовательного процесса;
- отсутствие четкой нормативной базы.

Решение проблем видится в следующих шагах:

- более тесное взаимодействие со школами, работодателями, в том числе через деятельность базовых кафедр, привлечение учителей-практиков к преподавательской деятельности;
- актуализация и согласование со школами-партнерами программы педагогической практики: максимальная ориентация задач педагогической практики на федеральные стандарты школьного образования и новые образовательные проекты.

Список литературы

1. <http://педагогическоеобразование.рф>

УДК 377.5
ББК 74.479

Н. Г. Маркова,
д-р пед. наук, доцент, преподаватель,
ГАПОУ «Нижекамский педагогический колледж»,
Ф. Я. Манихова,
канд. пед. наук, доцент, директор,
ГАПОУ «Нижекамский педагогический колледж»

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КОЛЛЕДЖА

Аннотация. Современный учитель начальных классов – это специалист, который обладает высокой общей культурой, системными знаниями, отчетливо представляет себе роль образовательных процессов, своей деятельности в мировом поликультурном пространстве, в контексте народной культуры. Учитель начальных классов одновременно выполняет много функций. Для успешной организации профессиональной деятельности ему необходимо владеть многомерными педагогическими компетенциями. Для учителя начальных классов очень важным является желание самосовершенствования, саморазвития.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, многомерность, портфолио, многомерные педагогические компетенции, поликультурное пространство, интеграция, поликультурность.

Annotation. The contemporary primary school teacher is a specialist possessing high cultural level and systematic knowledge, aware of the role of educational processes and his activity in the polycultural educational area in the context of national culture. The primary school teacher performs many functions simultaneously. To successfully organize his professional activity he must possess multidimensional pedagogical competences. The desire for self-cognition, self-improvement and self-development is very important for the primary school teacher.

Key words: professional training, multidimensionality, portfolio, multidimensional pedagogical competences, polycultural area, integration, polyculturalism.

Профессиональная подготовка учителя начальных классов – специально организованный процесс профессионализации и результат овладения субъектом системой профессионально-педагогических знаний, технологий профессиональной деятельности, опыта творческой реализации деятельности и мотивационно-ценностного (эмоционально-оценочного) отношения к педагогической культуре. Профессиональное становление учителя начальных классов мы рассматриваем как многоуровневый и многоэтапный процесс его системного преобразования и становления, получения педагогического опыта в ходе

взаимодействия с профессионально-педагогической культурой (содержанием своей деятельности) и объектом труда – ребенком (целью профессиональной деятельности). Профессиональное становление учителя начальных классов – сложный, многоплановый процесс его вхождения в профессию, характеризующийся неоднозначным вкладом личностного и деятельностного компонентов при ведущей роли личности педагога.

В педагогическом колледже нами созданы условия, отвечающие современным требованиям с позиции общечеловеческих ценностей, которые системно погружают студентов в образовательное поликультурное пространство, в процесс межнационального взаимодействия, ежедневно в процессе обучения и воспитания студенты общаются со сверстниками разных национальностей и строят диалоговое общение, сопутствующее культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей. Совокупность условий, созданных в педагогическом колледже, способствует формированию у студентов межкультурной компетенции. Культурное пространство многомерно и динамично, включает этнические и духовные ценности, значимые события, символы. Межкультурная компетентность представляет собой сложное образование (многомерность), включающее в себя: этнокультурные знания, полифункциональные умения, владение механизмом, обеспечивающим эффективное межнациональное общение, толерантное отношение к другим культурам и их представителям, общечеловеческие ценности, признание равнозначности культур, сформированность значимых личностных качеств [3, с. 170].

Межкультурное взаимодействие предполагает работу трех взаимосвязанных аспектов – познавательного, аффективного, поведенческого; наличие банка межкультурных знаний и комплекса умений, позволяющих адекватно оценивать этнокоммуникативную ситуацию, использовать вербальные и невербальные средства и получать результаты коммуникативного взаимодействия в виде обратной связи [3, с. 127].

Проблемы профессиональной подготовки и компетенций учителя рассматриваются и исследуются в работах российских ученых (З. А. Агеевой, Ш. А. Амонашвили, М. М. Балашова, В. Н. Вершинина, С. Г. Вершловского, Н. Н. Гриня, Э. Н. Гусинского, О. А. Добрынина, Т. А. Кривченко, В. А. Слостенина, Я. С. Турбовского, В. С. Цетлина др.). В российских научных педагогических исследованиях вопросы

профессиональных требований к учителю часто рассматриваются в корреляции с аттестацией педагогов или повышением их профессиональной квалификации (Т. Г. Браже, А. В. Владимирова, Г. Л. Волкова, Н. Г. Иванова, М. В. Кларин, А. В. Кулемзина, Е. А. Певцова, В. П. Симонов, В. Я. Синенко, С. А. Чандаева и др.). Значительный интерес для настоящего исследования представляют работы российских психологов А. Г. Асмолова, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, Л. В. Занкова, А. В. Запорожца, В. И. Слободчикова, Д. Б. Эльконина.

В стратегии модернизации российского школьного образования определено, что основным результатом профессиональной деятельности образовательного учреждения должна стать не только система знаний, умений и навыков обучающихся, а совокупность ключевых компетенций в разных сферах. Сегодня значительно увеличивается объем функциональных обязанностей учителя: он должен перейти от нормативно-исполнительской деятельности к проектировочной, инновационной, исследовательской. Ориентация учителя на продуктивную методику определяет качество его профессионального образования. Организация познавательной деятельности студентов, развитие у них самостоятельности, вовлечение их в процесс поиска – вот что необходимо сегодня будущему учителю начальных классов.

Единство общеобразовательной, психолого-педагогической и методической подготовки – характерный признак современного подхода к профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов. Профессиональная деятельность учителя постоянно требует от него ответов на вопросы о задачах, содержании, формах и методах учебно-воспитательной работы с субъектами по взаимодействию. Конструктивное разрешение возникающих профессиональных проблем требует от него сформированности многомерных педагогических компетенций.

В нашей работе компетентность – интегральное качество личности, характеризующее готовность человека к эффективной реализации той или иной социальной роли (профессионала, члена общества, гражданина и т. д.), компетенция – это результат образования, выражающийся в готовности человека к решению определенных задач профессиональной и непрофессиональной деятельности на основе использования им внутренних и внешних ресурсов [1, с. 18].

Наша система профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов в поликультурном пространстве колледжа ориентирована на формирование многомерных педагогических

компетенций, личностных качеств студента – будущего учителя начальных классов. В нашей работе субъект-субъектные отношения выстраивались согласно педагогической направленности студентов на предстоящую деятельность.

Ядром профессионального становления учителя является динамичный процесс формирования его профессиональной компетентности как интегративного свойства личности профессионала: совокупности познаний, эмоционально-ценностных, личностных качеств, позволяющих быть эффективным в труде, добиваться продуктивных результатов и саморазвиваться средствами профессии. Это служит основой для разработки модели профессиональной подготовки педагога [4, с. 120].

Раскроем структуру педагогической направленности: направленность на ребенка (и других людей), связанная с заботой, интересом, любовью, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности; направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда; направленность на предметную сторону профессии учителя (содержание учебного предмета) [2, с. 576].

Мы считаем, что современный учитель должен характеризоваться совокупностью качеств, которые помогают ему грамотно строить профессиональную деятельность. В период обучения студентов в педагогическом колледже были созданы условия для их формирования. Погружение студентов в познавательные проблемные ситуации способствовало формированию следующих качеств будущего учителя начальных классов: аттракция – социальная установка на уважение к человеку, отношение к человеку как к самоценности, мере всех вещей; способность к эмпатии (сочувствию, сопереживанию, вживанию в переживания другого человека); сензитивность к потребностям учащихся – раскрытость и восприимчивость к ним; способность к рефлексии; креативность – способность к творчеству, нестандартности мысли и поступков, неординарности; экстравертность – раскрытость на общение с людьми; эмоциональная устойчивость – уравновешенность, подвижность эмоциональных состояний, умение удержаться от крайних проявлений – слепого гнева, безудержного веселья, страха и т. п.; уверенность в себе, оптимизм, жизнерадостность и динамичность нервной системы (способность быстро реагировать на изменения в окружающей среде); способность к диалогической интерпретации процессов обучения и воспитания; развитое профессионально-педагогическое мышление, позволяющее проникать в причинно-

следственные связи педагогического процесса, анализировать свою деятельность, предвидеть результаты работы, давать теоретическое обоснование своим действиям; умение придать личностную окраску преподаванию; умение создавать позитивные подкрепления для самовоспитания учащегося прежде всего своим личным примером; владение стилем легкого, неформального, теплого общения с детьми; личностная самостоятельность учителя, которая никак не исчерпывается способностью выполнять те или иные задания [4, с. 82–83].

Она включает более существенную способность самостоятельно, сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, определять направление своей деятельности (С. Л. Рубинштейн) [2, с. 578].

Наша система направлена на формирование многомерных педагогических компетенций и портфолио студента – будущего учителя начальных классов, его готовности к выполнению своих социально значимых образовательных функций. Поэтому проведение бинарных занятий ориентировано на формирование педагогического сознания и профессиональной Я-концепции учителя начальных классов, концепции профессиональной деятельности (Д-концепции – концепции деятельности). В своей работе мы делаем акцент на отбор содержания профессиональной подготовки студента педагогического колледжа, т. к. содержательный компонент нашей деятельности наполняет профессиональным смыслом многомерные педагогические компетенции [4, с. 86–87].

Формируя совокупность многомерных педагогических компетенций, мы готовим студентов педагогического колледжа к организации результативной профессиональной деятельности. Понятие «результативная профессиональная деятельность» мы наполняем следующим содержанием: учитель строит субъект-субъектные отношения профессионально, грамотно, корректно; активно включает детей в познавательную деятельность, учит их осуществлять логические мыслительные процессы; мотивирует их, ориентирует их действия на успех и получение положительного результата – желание учиться, добиваться поставленной цели и программировать свои действия на достижение стратегических целей в обучении, воспитании, развитии.

Сформированность многомерных педагогических компетенций студентов педколледжа улучшает процесс адаптации молодых педагогов. Работы Н. А. Аминова (разработка критериев профотбора на педагогические профессии), В. Н. Марушиной (проблемы адаптации молодых специалистов), Л. М. Митиной (психология профессионального

развития учителя), Г. Н. Соколовой (профессиональная адаптация), И. Г. Шамсутдиновой (профессиональное самоопределение личности, его этапы и способы) и др. посвящены исследованию проблем начального этапа профессиональной деятельности молодых педагогов.

Нами созданы оптимальные педагогические условия по формированию совокупности многомерных педагогических компетенций, включающие: интеграцию содержания общепрофессиональных дисциплин, которая ориентирует студентов на получение теоретических и практических профессиональных знаний, на формирование у них многомерных педагогических компетенций; способствует возникновению интерактивного взаимодействия, демократизирует профессиональное образование, активизирует внутренние резервы обучающихся; моделирование системы проблемных учебных ситуаций, направленных на формирование многомерных педагогических компетенций студентов с учетом их будущей профессиональной деятельности; использование активных форм и методов, включающих профессиональные знания; необходимый технологический педагогический инструментарий; проведение бинарных занятий «Введение в педагогическую деятельность и психология», «Теория и методика воспитания и психология», «Педагогические технологии и деловое общение». Изучение общепрофессиональных дисциплин выстраивалось в соответствии с логикой этапов профессионального становления будущего учителя начальных классов. Интеграция содержания педагогических дисциплин направлена на формирование собственной профессиональной позиции студентов, на накопление ценностно-смыслового опыта решения профессиональных задач, на формирование многомерных педагогических компетенций. Содержание профессионального образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем.

Профессиональная мобильность будущего учителя начальных классов определяется психологической, педагогической и технологической готовностью к профессиональной деятельности, т. е. многомерными педагогическими компетенциями. Готовность будущего учителя связана с уровнем сформированности многомерных педагогических компетенций и соответствующих структур профессионального сознания – внутреннего психологического плана деятельности учителя. При подготовке студентов педагогического колледжа мы видим, что сегодня чрезвычайно актуальной является проблема профессионально-педагогического сознания. На наш взгляд, профессиональное сознание

будущего учителя – это многоуровневое интегральное психологическое образование, которое позволяет студентам воспринимать, осмысливать, перерабатывать, оценивать полученную информацию из разных источников и осуществлять свою профессиональную деятельность. Изучение проблемы формирования профессионального сознания учителя показывает, что оно включает взаимосвязанные педагогические ценности, идеалы, нормы, сознательные установки мировоззрения, готовность к профессии и отношение к себе как к профессионалу, а главное – к своим воспитанникам. Формируя многомерные педагогические компетенции студентов педагогического колледжа, мы также формируем их профессиональное сознание, создавая при этом оптимальные условия, которые позволяют им погружаться в процесс освоения профессиональных знаний, умений, навыков.

Образовательная поликультурная среда педагогического колледжа позволяет студентам активно включаться в процессы познания, эффективно овладевать профессиональной деятельностью. Поликультурное образовательное пространство в колледже ориентировано на подготовку студентов к межкультурным взаимодействиям. Поликультурное пространство колледжа мы определяем как важную часть поликультурного общества в целом, которое отражает культурное многообразие колледжа и является фактором межкультурной адаптации обучающихся. Поликультурное образовательное пространство колледжа является средой межкультурной адаптации и получения студентами этнокультурных знаний, необходимых в отношениях с представителями разных национальностей. В условиях поликультурного образовательного пространства студент оказывается в поликультурной среде, которая является универсальной образовательной средой их социализации [3, с. 286].

Профессиональное становление учителя начальных классов в процессе обучения в педагогическом колледже доступно каждому студенту при условии целенаправленной работы над собой. Педагогическое мастерство – это сплав личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности учителя. Студента-профессионала выгодно отличает от других прежде всего характер конструктивной деятельности с учетом как ближних, так и дальних перспектив.

Студенты педагогического колледжа проявляют стремление и способность к анализу своих жизненных целей и планов, проектированию способов самореализации в предстоящей профессионально-педагогической деятельности, но перспективы самосовершенствования

видят, как правило, исключительно в предметной области. Ведущим фактором на данной стадии становления самореализации выступают ценности-знания, в которые входят не только психолого-педагогические и предметные знания, но и степень их осознания, умение осуществить их отбор и оценку на основе концептуальной личностной модели педагогической деятельности.

Профессиональный облик современного учителя можно обозначить емким понятием «сформированность многомерных педагогических компетенций». Характеристика человека, обладающего компетентностью в той или иной области знаний или сфере человеческой деятельности, способного продемонстрировать владение конкретными компетенциями (универсальными или базовыми, профессиональными, коммуникативными, технологическими и др.), включает помимо знаний, умений и навыков личностные качества, нравственные ценности, мотивацию, способности.

Дефиницию «многомерные педагогические компетенции» мы трактуем следующим образом:

- а) многомерные педагогические компетенции – комплексные новообразования, которые включают теоретические и практические профессиональные знания, находящиеся в постоянном переплетении и слиянии, и проявляются через: умение оптимально использовать полученные профессиональные знания, активизировать их и синтезировать в образовательной деятельности; потребность в обновлении и совершенствовании теоретических и практических профессиональных знаний;
- б) многомерные педагогические компетенции нами понимаются как теоретико-методическая готовность учителя начальных к оптимальной профессиональной деятельности, сопровождающейся совокупностью психолого-педагогических и специальных знаний и проявляющейся в обобщенном умении педагогически мыслить, которое предполагает наличие у учителя аналитических, прогностических, проективных, а также рефлексивных умений;
- в) многомерные педагогические компетенции нами характеризуются как единство теоретических и практических профессиональных знаний (многомерность) будущего учителя начальных классов и его готовность к осуществлению педагогической деятельности, саморазвитию и совершенствованию;
- г) совокупность многомерных компетенций трактуется нами как способность будущего учителя начальных классов решать

различные типы педагогических задач через моделирование (многомерность) задачной структуры педагогической деятельности;

д) в нашем исследовании многомерные педагогические компетенции будущего учителя начальных классов трактуются как динамическая, процессуальная (многомерность) доминанта его профессиональной подготовки, как интегральная профессионально-личностная характеристика и область его профессиональных возможностей (многомерность).

Ядро профессионально-педагогической подготовки должны составлять фундаментальные знания в области педагогики и психологии, основы которых приобретаются в процессе изучения соответствующих дисциплин [5, с. 67].

Результаты, полученные за период обучения в педагогическом колледже, позволят будущему учителю начальных классов стать профессионалом в своей деятельности. Они преимущественно диагностируют достигнутый уровень студента в освоении содержания профессионального образования, его портфолио, т. е. его знаниево-технологическую, профессиональную готовность к обучению младших школьников, где непременно найдут отражение сформированность его многомерных педагогических компетенций, уровень развития интеллектуальных способностей в целом.

Профессиональное становление будущего учителя происходит через присвоение ценностей будущей профессии. Они выступают основой формирования ценностно-профессиональной позиции, которая регулирует процесс решения профессиональных задач [5, с. 9].

Формирование многомерных педагогических компетенций является вектором в профессиональной подготовке учителя начальных классов. В педагогическом колледже закладывается база получения теоретических и практических знаний будущего учителя начальных классов, что позитивно влияет на профессиональное становление личности современного типа, успешность этой личности, формирование индивидуальности, неповторимой в своих профессиональных качествах. Сегодня проблемы образования человека не решает простое приобретение знаний и умений. Основной целью профессионально-педагогического образования является подготовка квалифицированного педагога, компетентного, готового к постоянному профессиональному совершенствованию.

Для того чтобы объективно оценивать и регулировать свою деятельность, повышать ее креативность, эффективность, учитель

начальных классов должен применять различные методы самоанализа, самоконтроля, самооценки, самокоррекции, самоуправления, стремясь достичь достаточно высокого уровня профессионализма с целью выработки индивидуально-оптимального стиля своей деятельности.

Проведенный нами анализ показал, что основу профессиональной педагогической компетентности учителя начальных классов составляет глубина профессиональной подготовки, причем в разных областях наук, а также владение им в совершенстве профессиональными умениями и профессионально значимыми качествами личности.

Список литературы

1. Профессиональная компетентность: аспекты формирования / под ред. Г. В. Безюлевой. – М., 2005. – С. 18.
2. Коджаспирова, Г. М. Педагогика: учебник / Г. М. Коджаспирова. – М.: КНОРУС, 2010. – С. 578.
3. Маркова, Н. Г. Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза: дис. ... д-ра пед. наук / Н. Г. Маркова. – Казань, 2010. – С. 286.
4. Манихова, Ф. Я. Формирование многомерных педагогических компетенций студентов педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук / Ф. Я. Манихова. – Ижевск, 2012. – С. 86–87.
5. Чекалева, Н. В. Педагогическая подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности в современной школе: науч.-метод. материалы / Н. В. Чекалева. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. – С. 67.

УДК 31.014.51
ББК 74.04+66.4 (2 Рос)

О. В. Розина,
*канд. ист. наук, доцент каф. ист. России Средних веков
и Нового времени,
ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет»*

УПРАВЛЕНИЕ РОССИЙСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ЦИВИЛИЗАЦИОННОЙ ВОЙНЫ

Аннотация. В статье рассматривается проблема соответствия управления российским образованием решению его целей и задач в условиях современной цивилизационной войны. Автор анализирует целый ряд документов, связанных со стратегическим планированием развития российского образования и управлением этим процессом. Выявленные противоречия позволяют сделать вывод о несоответствии созданной управленческими структурами модели российского образования цивилизационной идентичности России и задачам национальной безопасности страны.

Ключевые слова: цивилизационная война, управление, образование, стратегия, духовно-нравственные приоритеты, традиционные ценности, национальная безопасность.

Annotation. The article deals with the problem of the accordance of the management of the Russian education with the solution of its goals and tasks in the conditions of the modern civilizational war. The author analyzes a number of documents related to the strategic planning of the development of Russian education and the management of this process. The revealed contradictions allow to draw to conclusion about the discrepancy of the model of the Russian education of the civilizational identity of Russia created by the administrative structures and the tasks of the national security of the country.

Key words: civilizational war, governance, education, strategy, spiritual and moral priorities, traditional values, national security

Вопрос о модернизации образовательной системы, как процесса его усовершенствования и приспособления к требованиям современности, является актуальным во все времена, так как меняющиеся жизненные реалии ставят новые задачи перед образовательной сферой. Однако всегда возникает вопрос о стратегических целях образовательных доктрин, том «образе образования», к которому следует стремиться, разрабатывая концепции, программы и планы.

Еще недавно российское образование, следуя в фарватере глобализации, было ориентировано на процесс абстрактной универсализации и интеграции с западноевропейской моделью в ущерб национальных традиций. Проект будущей личности российского

гражданина был во многом ориентирован на идеалы западного общества, однако усиленная вестернизация российского образования привела к его разрушению. Осознание масштабов постигшей страну катастрофы, видимо, еще впереди, но уже сейчас очевидны многие из них, начиная от духовно-нравственной деградации общества до антропологического кризиса личности.

До недавнего времени в российском обществе культивировались мифы о Западе, в частности, о возможности «вхождения» России в западный мир. Эти мифы имеют глубокие исторические корни и связаны с западнцентрическим мышлением и стремлением элиты к потребительским стандартам западных стран. Идея интеграции России в западный мир, причем на равноправной основе, периодически становилась ведущей в государственной политике, начиная, пожалуй, с эпохи Петра I. При этом игнорировался факт глубинного цивилизационного противостояния России и Запада как политических факторов. Запад же всегда воспринимал Россию как цивилизационную угрозу на пути проекта мирового господства и как страну, в которой не действовали законы земного благополучия. Генетическое единство христианской религиозной традиции в данном случае не является объединяющим фактором хотя бы потому, что «обнаруживаются различия генезисных оснований русского мессианизма с доминантной идеей спасения мира и западного планетарного проекта – мирового господства. В одном случае мир надо спасать, в другом – подчинить» [1].

В новых политических реалиях после 2014 года Россия заявила о суверенитете в полицентрическом мире, что привело к обострению противостояния с Западом. Развернулась война цивилизационных антагонистов, в которой столкнулись ценностные проекты мироустройства. Цивилизационная война ведется с применением несилowych технологий, а экономических, информационно-психологических, аксиологических, так как противостояние идет на уровне ценностей и смыслов. Это модель войны когнитивного типа, разрушающего ценностное создание противника [2].

Проблема соответствия управления российским образованием его национальной модели в условиях современной цивилизационной войны является внутренним фактором национальной безопасности, о чем недвусмысленно указано в «Стратегии национальной безопасности РФ» (указ Президента РФ от 31.12.2015 г. № 683).

Аксиологический подход в теории государственного управления предусматривает четкую последовательность управленческой

разверстки: ценности – цели – средства – результат. Одна из главных проблем современного управления – это подмена целей и ценностей средствами, что порождает бюрократический диктат на фоне туманных целей и порой чуждых ценностей. Отсутствие стратегического мышления в управлении приводит к тому, что в управленческих документах отсутствуют стратегические ориентиры, а те из них, которые претендуют на стратегическое значение, вместо образовательных стратегий (концепций) предлагают временные конкретно-исторические задачи экономического, политического и социального характера. Кроме того, документы часто противоречат друг другу. Все это приводит, с одной стороны, к профанированию процесса управления, с другой стороны, к манипулированию педагогическим сообществом посредством жесткой регламентации деятельности педагогов всех звеньев образовательной системы, шантажу их производственных обязанностей. При отсутствии ценностей и целей образовательная деятельность сводится к формальному функционированию: система работает, но видимых результатов не наблюдается, поэтому оценка деятельности образовательных организаций ведется по формальным, чаще всего количественным, критериям. При этом наблюдается рост контрольно-надзорной системы и оптимизация (по сути, сокращение) образовательных учреждений, особенно в сельской местности и малых городах, что приводит к росту дисбаланса в сфере финансирования во всей системе образования.

Рассмотрим лишь три примера.

Первый пример. Отмена принятой в 2000 г. «Национальной доктрины образования до 2025 г.», которая претендовала на долгосрочное стратегическое планирование в области образования и учитывала задачи, поставленные первым Президентом России – разработать национальную идею. «Национальная доктрина...» широко обсуждалась в научно-педагогическом сообществе, а статус документа предполагал ее рассмотрение в Государственной думе и подпись Президента. Однако он был принят в ином порядке – постановлением Правительства РФ от 04.10.2000 г. № 751, а последующие документы в сфере образования принимались при полном игнорировании приоритетов «Национальной доктрины...». Вместе с тем во время широкого общественного обсуждения ФГОС в 2008–2009 годах подчеркивалось определяющее значение таких положений «Национальной доктрины...», как преемственность поколений, главенство духовно-нравственных ценностей в иерархии целей образования, а

традиционных ценностей в его содержании. Но вскоре «Национальная доктрина...» без каких-либо объяснений была отменена постановлением Правительства РФ от 29.03.2015 г. № 245 «О признании утратившими силу некоторых актов Правительства Российской Федерации» (документ № 51 в общем списке из 96 документов). Осталось неясным: на каком основании «Национальная доктрина...», определяющая стратегию его развития до 2025 г., утратила силу, каким нормам законов, принятых после нее, она противоречит, в то время как сами эти законы должны приниматься на ее основе.

Второй пример. В 2015 г. распоряжением Правительства РФ (№ 996-р от 29.05.2015 г.) была принята «Стратегия развития воспитания в РФ до 2015 г.», которая по статусу ниже «Национальной доктрины...» и охватывает лишь часть образовательной деятельности – воспитание. В ней содержится лишь бессистемное описание направлений деятельности и декларируются ценности, но не указаны цели и не прописаны механизмы реализации заявленных приоритетов.

Вместе с тем управленческие механизмы развития образования описаны в другом документе – «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг.» (распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 г. № 2765-р). При этом формулируемые здесь цели развития системы образования противоречат базовым ценностям, которые уже определены как основа развития российского образования, например, в преамбуле Конституции РФ. Поэтому, не определяя системообразующие ценности, документ не содержит приоритетов духовно-нравственного развития, которые ориентируют образование на становление целостного человека. Вместо них определяются отдельные направления образования (работа с талантливыми детьми, детьми из неблагополучных семей, развитие дополнительного образования и т. д.) и рассматриваются человеческие ресурсы производственной системы в технократической форме, уже не отвечающей задачам современности. При этом Концепция не ставит задачу создания единого воспитательного пространства в школе или в организации дополнительного образования, при том, что в реальной жизни там одновременно могут находиться и талантливые дети, и дети из неблагополучных семей и т. п., т. е. субъекты воспитания как бы изолируются друг от друга в абстрактном воспитательном пространстве. На этом фоне важнейшей задачей Концепция определяет создание «национально-региональной системы независимого мониторинга и оценки качества образования на всех его уровнях». При отсутствии

научно разработанных критериев качества образования создание системы его оценки является прибыльным коммерческим проектом, не имеющим никакого отношения к сущности и содержанию образования.

Третий пример. Ценностные декларации содержатся в целом ряде документов в сфере образования. Например, в «Национальной доктрине образования до 2025 г.» есть указание на такие ценности, как историческая преемственность поколений, сохранение и развитие национальной культуры, нравственность и патриотизм, взаимное уважение народов и культур. ФЗ «Об образовании в РФ» (2013 г.), «Стратегия развития воспитания в РФ до 2015 г.», «Основы государственной культурной политики» (2014 г.) и «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (2009 г.) тоже указывают на приоритетность духовно-нравственного становления личности с опорой на ценности, выработанные в процессе исторического развития России. Однако управленческий механизм заявленных целей не построен, а в некоторых документах наблюдается противоречие. Так, например, ФЗ «Об образовании в РФ» (2013 г.) двусмысленно определяет цели образования: оно осуществляется в интересах интеллектуального, духовно-нравственного и (или) профессионального развития обучающихся. Это создает абсурдную ситуацию: выстраивание анонимным субъектом образовательной практики иерархии целей образования из трех определенных законом направлений. Ни в одном из документов не поставлена задача создания системы повышения квалификации и подготовки педагогических кадров по проблемам духовно-нравственного воспитания на основе традиционных ценностей, т. к. нет однозначного ответа о сущности духовной жизни человека и содержании традиционных ценностей.

Такая противоречивость и непроработанность целого ряда законодательных актов в сфере образования приводит к дезорганизации управленцев и практиков на местах, создает почву для лицемерия и двойных стандартов, что является основой манипулирования профессиональным педагогическим сообществом со стороны управленческих структур как высшей, так и средней школы. Отсутствие четко выстроенной иерархии ценностных приоритетов приводит к непониманию управленческими структурами, прежде всего директорами школ и их заместителями, сущности ФГОС общего образования, которые определяют основание всех видов и форм образовательной деятельности в духовно-нравственном развитии и воспитании гражданина России. При этом на федеральном уровне до сих пор не

определена стратегия этого развития и воспитания, в то время как эта задача реализуется в ряде регионов по инициативе субъектов государственного регионального управления, которые разрабатывают и утверждают целевые программы духовно-нравственного просвещения, развития и воспитания, в том числе на основе межведомственного взаимодействия. Но в других регионах эта деятельность блокируется, или в разрабатываемых региональных целевых программах искажаются сущность, цели и задачи духовно-нравственного развития и воспитания.

Представленная ситуация свидетельствует о том, что в системе управления российским образованием отсутствует стратегическое мышление, а стратегические ориентиры представлены фрагментарно и противоречиво. В такой ситуации практика управления сводится к неосмысленному выполнению поручений и предписаний вышестоящего руководства. В конце 2016 года Международный научно-экспертный совет по духовно-нравственной безопасности при Российском институте стратегических исследований представил аналитический доклад, в котором одним из факторов (угроз) национальной безопасности названы дефекты в системе управления образованием. Трудно не согласиться с общим выводом авторов доклада, которые полагают, что современная система управления является практикой «управляемой деконструкции объектов», которая «применяется для разрушения систем, подлежащих уничтожению» [3]. Это противоречит «Стратегии национальной безопасности РФ», а созданная модель российского образования не соответствует цивилизационной идентичности России. В новой стратегии развития российского образования интерес транснациональных корпораций должен быть «ограничен логикой отношений равноправных геополитических партнеров в многополярном мировом пространстве, заявленной в «Стратегии национальной безопасности РФ». Центральное место в ней должны занять интересы государства, ориентированного на вектор суверенного цивилизационного развития» [3].

В условиях современной цивилизационной войны продолжение существующей управленческой практики чревато самыми тяжелыми последствиями, и не только сейчас, но и в будущем, т. к., по свидетельству министра образования и науки РФ О. Ю. Васильевой, «образование выполняет для страны важные стратегические задачи. Сегодняшние дети – это те же завтрашние граждане, которые будут решать, куда идти стране. Именно от них через 10–15 лет будет зависеть наше с вами будущее, наша спокойная старость» [4]. Предлагая полицентрическое мироустройство вместо навязываемого

Западом глобализма, Россия должна иметь не только образцы новейшего вооружения, устойчивую экономику, но и суверенную образовательную систему, соответствующую ее духовной самобытности, культурным и национальным традициям, а система управления образованием призвана способствовать решению этих стратегических задач.

Список литературы

1. Багдасарян, В. Э. Россия – Запад: цивилизационная война / В. Э. Багдасарян. – М.: ФОРУМ: ИНФА; М., 2017. – С. 260.

2. Розина, О. В. Идеология толерантности и патриотическое воспитание: педагогические противоречия / О. В. Розина // Православная культура в школе: уроки нравственности. Вып. 2. Семейное и патриотическое воспитание: сб. ст. и метод. материалов педагогов России и Республики Беларусь с DVD диском [комплект] (в рамках проекта «Духовное единство Святой Руси / отв. ред. О. В. Розина). – М.: МОО «Союз православных женщин», 2016. – С. 149–158; Розина, О. В. Инверсия педагогических универсалий и мировоззренческий выбор учителя православной культуры / О. В. Розина // Материалы X Междунар. форума «Задонские Свято-Тихоновские образовательные чтения». – Липецк, 2015. – С. 33–36; Розина, О. В. Моральні категорії в сучасному вихованні: зумисна підміна чи випадкова субституція? / О. В. Розина // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний вип. «Духовно-моральне виховання молодого покоління. Віняний і зарубіжний досвід». – Острог, 2013. – Вип. 23. – С. 215–222; Розина, О. В. Подготовка учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников: противоречия релятивистского подхода как современная педагогическая проблема / О. В. Розина // Зауральский научный вестник (Курган). – 2013. – № 1 (3). – С. 77–82; Розина, О. В. Цивилизационный выбор Руси в зеркале современного образования / О. В. Розина // Семья в России: вчера, сегодня, завтра (по материалам Междунар. очно-заочной науч.-метод. конф., проведенной 28–29 мая в Костроме). – Кострома, 2015. – С. 69–75.

3. Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления: проект / авт. кол.: В. И. Слободчиков, И. В. Королькова, А. А. Остапенко и др. – М.: РИСИ, 2016. – С. 17.

4. Васильева, О. Ю. Дети решат, куда идти стране / О. Ю. Васильева // Аргументы и факты. – 2017. – № 50. – С. 3.

УДК 378.147: 004.588

ББК 74.480.27

Т. В. Сафонова,

*д-р пед. наук, профессор каф. социально-правовых и гуманитарных дисциплин,
ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству»,*

И. И. Широкопад,

*д-р ист. наук, профессор каф. социально-правовых и гуманитарных дисциплин,
ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству»,*

Т. А. Пакунова,

*канд. ист. наук, доцент каф. социально-правовых и гуманитарных дисциплин,
ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству»*

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ТРАДИЦИЯМ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ РЕЛИГИОЗНОЙ КУЛЬТУРЫ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье представлен авторский подход к технологии обучения студентов в вузе с делегированием полномочий при изучении учебной дисциплины «Традиции отечественной религиозной культуры». Содержится описание достигнутых результатов формирования компетенций студентов.

Ключевые слова: технология обучения студентов вузе, делегирование полномочий, компетентностная подготовка, традиции отечественной религиозной культуры.

Annotation. The article presents the author's approach to the technology of teaching students in the university with the delegation of authority in the study of the discipline «Traditions of the national religious culture». The description of the achieved results on formation of competences of students is contained.

Key words: technology of teaching students of higher education, delegation of authority, competence-training, traditions of domestic religious culture.

Актуальность темы нашего исследования обусловлена тем, что в современном высшем образовании жизненно необходимы учебные дисциплины, направленные на духовно-нравственное становление личности. Их появление продиктовано потребностью противостоять деструктивному разрушению историко-культурного пространства нашей Родины и возрождением культурно-религиозного наследия России. Учебная дисциплина «Традиции религиозной отечественной культуры» ориентирована на достижение такого образовательного результата, поскольку обеспечивает обучение и воспитание студентов на высоконравственных образцах культурного наследия нашего общества, исторически сложившихся традиций. Эти традиции сохраняются на духовной основе многонационального народа России, сформированной на общей исторической судьбе народов России, исповедующих разные религии; едином пространстве современной общественной жизни,

включающем развитую систему межличностных отношений; налаженного веками диалога культур; общности социально-политического пространства.

Целью деятельности была разработка технологии, сущностное понимание которой трактуется в контексте общепринятого понимания педагогических технологий (совокупность методов, форм, воспитательных средств и приемов обучения, которые систематически используются в учебно-воспитательном процессе и обеспечивают достижение запланированного образовательного результата) [1; 2].

Задачи состояли в том, чтобы разработать научно-педагогическое и учебно-методическое ее обеспечение, которое приведет к формированию заданных компетенций бакалавров по рабочей программе дисциплины «Традиции религиозной отечественной культуры» в рамках ОПОП ФГОС ВО ГУЗ. Авторами предложена организация образовательной деятельности студентов вуза по изучению традиционных особенностей религий, исторически распространенных на территории России, в контексте историко-культурологического подхода на основе технологии делегирования полномочий, которая обеспечивает формирование у студентов ценностно-смыслового отношения к сущности и содержанию традиций религиозной отечественной культуры; мотиваций к осознанному нравственному поведению, основанному на знании и уважении культурных и религиозных традиций многонационального народа России, диалоге с представителями других культур и мировоззрений [4].

Научная новизна подхода состоит в том, что авторы ввели в научное поле технологизации образовательной деятельности вуза новую педагогическую технологию организации учебных занятий на основе делегирования полномочий. С этой целью были решены задачи создания технологических карт учебного процесса; разработки учебно-методического пособия как руководства к действию; создан банк информационно-технического обеспечения процесса обучения. Объем делегируемых полномочий способствовал формированию профессиональной состоятельности, мотивации к познавательной активности, обеспечивал удовлетворенность содержанием образовательной деятельности студентов. Оптимальный объем делегирования определялся системным подходом, который предполагает комплексный учет условий среды, образовательного пространства; состояния субъектов образования, их возможностей, способностей. Особо подчеркнем, что такая интерактивная форма обучения нацелена на

формирование самостоятельности, самоорганизации, проявление лидерских качеств обучающихся. В технологии делегирования полномочий реализуются две стратегии: первая – преподаватель передает часть своих полномочий студентам по организации учебного занятия; вторая, которая предполагает, что они принимают переданные им полномочия, берут их на себя добровольно, сохраняют за собой право отклонить ряд полномочий. Например, процесс подготовки публичной лекции включает следующие этапы: достижение договоренности между преподавателем и студентами о применении технологии делегирования полномочий; поручение студентам конкретных индивидуальных заданий; предоставление соответствующих полномочий и ресурсов; формулирование обязательств исполнителей по выполнению полученного задания; психолого-педагогическое сопровождение подготовки и проведения занятия преподавателем. Темы теоретического содержания, которые выносятся на семинарские занятия, предполагают дискуссионный характер обсуждения, а также презентацию подготовленных учебных проектов [3].

В заданных условиях обучения развиваются: обязательство выполнять принятую на себя ответственность; умение работать в команде и добиваться поставленных целей; навыки отбора содержания темы выступления, навыки работы с печатными и электронными источниками, выступления перед аудиторией с ее подключением, создания компьютерных презентаций; самостоятельное применение электронных образовательных ресурсов, технических средств обучения; формируется познавательный интерес к изучаемым проблемам не только студентов, ведущих занятие, но и слушателей. Следовательно, можно говорить о развитии интегрального качества личности будущего специалиста – образовательной компетентности, которая востребована на всем протяжении жизни.

В результате проведенной работы были сделаны *выводы* о том, что применяемая технология позволила оптимизировать изучение всего спектра вопросов, связанных с развитием традиций религиозной отечественной культуры, поскольку обеспечила: совершенствование первоначальных представлений об основах религиозных культур; формирование уважительного отношения к разным духовным и светским традициям; формирование представления об отечественной религиозно-культурной традиции как духовной основе многонационального, многоконфессионального народа России; знакомство с ее ценностями; понимание значения религиозной нравственности,

конфессионально ответственного поведения в жизни человека, семьи, общества; укрепление средствами образования преемственности поколений на основе сохранения и развития культурных и духовных ценностей. По данным показателям были достигнуты положительные результаты (вывод сделан на основе анализа успешности решения тестовых заданий, разбора конкретных ситуаций, написания эссе, рефератов, докладов, презентаций, анкет и собеседований, рефлексивного анализа и итоговой аттестации студентов).

В *заключение* отметим, что предлагаемый подход к организации образовательной деятельности гармонично сочетается с теорией личностного роста, разрабатываемой гуманистической психологией и педагогикой, что, безусловно, важно для развития и воспитания студентов вуза.

Список литературы

1. *Беспалько, В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. *Кларин, М. В.* Педагогическая технология в учебном процессе / М. В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 118 с.
3. *Сафонова, Т. В.* Делегирование полномочий как способ интерактивного обучения студентов в вузе [Текст] / Т. В. Сафонова, И. И. Широкоград, М. В. Борисова // Современные концепции и технологии педагогического образования в контексте творческого саморазвития личности: матер. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Казань, 27–28 марта 2017 г.). – Казань: Изд-во КФУ, 2017. – С. 203–206.
4. *Сафонова, Т. В.* Традиции религиозной отечественной культуры: учеб.-метод. пособие [Текст] / Т. В. Сафонова, И. И. Широкоград, Т. А. Пакунова. – М.: Изд-во РИО ГУЗ, 2018. – 90 с.

УДК 376.4
ББК 74.5

Д. Ю. Скрябина,
канд. пед. наук, доцент каф. пед. и психол.,
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт
им. В. Г. Короленко»,
Е. В. Богданова,
зам. директора по учебно-воспитательной работе,
учитель МКОУ «ОШ № 5»

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (интеллектуальными нарушениями) ПРИЕМАМИ МНЕМОТЕХНИКИ

Аннотация. В статье пойдет речь о формировании коммуникативной компетенции через применение приемов мнемотехники как одного из приемов развития связной речи обучающихся с умственной отсталостью в рамках реализации ФГОС образования с интеллектуальными нарушениями в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: ФГОС образования с интеллектуальными нарушениями, мнемотаблицы, мнемосхемы, коммуникативные компетенции, связная речь.

Annotation. The article deals with the formation of communicative competence through the use of mnemonics techniques as one of the methods of development of coherent speech of students with mental retardation in the framework of the FGOS education with intellectual disabilities, in the educational process.

Key words: FGOS education with intellectual disabilities, memorability, mnemonic, communicative competence, and coherent speech.

Для помощи в решении проблем успешной социализации, самоопределения, обучения, воспитания детей действенна и актуальна организация их психолого-медико-педагогического сопровождения. Психолого-медико-педагогическое сопровождение – это не просто методы коррекционной работы с детьми, а комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку.

Во ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [9] прописано, что обучающиеся имеют право на предоставление условий для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции. В соответствии с пп. 6 п. 1 ст. 48 Федерального закона от 29 декабря

2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» педагогические работники обязаны учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, соблюдать специальные условия, необходимые для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействовать при необходимости с медицинскими организациями.

Создание специальных условий для получения образования детьми с учетом их психофизических особенностей следует рассматривать в качестве основной задачи в области реализации права на образование детей с ОВЗ.

В соответствии с п. 3 ст. 79 ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в настоящем понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

В Концепции ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) говорится о необходимости «...дать интегральное (обобщенное) описание совокупности условий, необходимых для реализации соответствующих образовательных программ, структурированных по сферам ресурсного обеспечения».

Важнейшими составляющими этих условий для любой категории обучающихся с особыми образовательными потребностями являются:

- ✓ наличие адаптированных к особым образовательным потребностям конкретного обучающегося образовательных программ (общеобразовательных и коррекционно-развивающих);
- ✓ учет особенностей развития каждого ребенка, индивидуальный педагогический подход, проявляющийся в особой организации коррекционно-педагогического процесса, в применении

специальных методов и средств обучения компенсации и коррекции (в том числе и технических средств обучения);

- ✓ создание адекватной среды жизнедеятельности как в условиях класса, школы, так и вне их;
- ✓ необходимое участие в образовательном процессе специального педагога соответствующего профиля (олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог);
- ✓ для осуществления гигиенических и лечебно-профилактических мероприятий должны быть предусмотрены ставки врача, медицинской сестры, инструктора лечебной физкультуры;
- ✓ предоставление психологических и социальных услуг.

В настоящее время с внедрением ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) традиционные подходы к развитию речи претерпевают значительные изменения как по форме, так и по содержанию.

На современном этапе решаются три основные и ведущие задачи по развитию речи обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями):

- 1) развивать связную речь обучающихся, их речевое творчество через **практическую деятельность**;
- 2) учить овладевать родным языком в процессе расширения и углубления **знаний об окружающем мире**;
- 3) развивать у обучающихся потребность в общении – первейшего условия успешной **деятельности и социализации**.

Данные задачи успешно решаются при использовании в практике работы графических опор и моделей текста (мнемотаблиц) в процессе обучения построению связного монологического высказывания. Проводя диагностику речевой активности обучающихся с умственной отсталостью можно отметить низкий уровень развития данной активности, который сопровождается:

- ✓ системным нарушением речи;
- ✓ недостаточным развитием словарного запаса;
- ✓ бедной диалогической речью: неспособностью грамотно и доступно сформулировать вопрос, дать краткий и развернутый ответ;
- ✓ неспособностью построить монолог: нарушение построения связного высказывания как в плане содержания, так и в плане выражения; для высказываний детей с умственной отсталостью характерны: фрагментарность, нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски и смысловые

несоответствия; нарушение лексико-грамматического строя речи: затруднение отбора лексических единиц, ошибки в построении предложений, аграмматизмы.

Речь – это способ познания действительности; она выполняет функции общения и эмоционального самовыражения. Как дети строят свои высказывания, можно судить об уровне их интеллектуального развития. Речевое развитие обучающихся с интеллектуальной недостаточностью существенно отличается от нормы. Исследователи В. В. Воронкова, А. К. Аксенова, В. Г. Петрова [1; 2] отмечают, что связной речью обучающиеся с нарушением интеллекта овладевают только в процессе длительного и целенаправленного обучения. Нарушения связной речи наиболее ярко проявляется с пятого класса, когда увеличивается число предметов гуманитарного цикла. Обучающиеся должны осваивать тексты, уметь отвечать на вопросы по тексту, строить развернутые высказывания. Поэтому специально организованная с первого класса коррекционная работа по развитию связной речи у обучающихся с умственной отсталостью является актуальной.

Это свидетельствует о необходимости проведения специальной коррекционной работы по формированию устной связной речи у обучающихся с умственной отсталостью. Цель коррекционной работы: формирование связного высказывания у обучающихся с умственной отсталостью приемами мнемотехники.

Мнемотехника – это система методов и приемов, обеспечивающих успешное освоение детьми знаний об особенностях объектов природы, об окружающем мире, эффективное запоминание структуры рассказа, сохранение и воспроизведение информации и, конечно, развитие речи. Замена абстрактных объектов, фактов на понятия и представления, имеющие визуальное, аудиальное или кинестетическое представление, связывание объектов для запоминания с уже имеющимися в областях различных типов памяти. Мнемотехника – это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя с помощью схем и работа с ним. Прием мнемотехники помогает ребенку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними. Это особенно важно для умственно отсталых детей, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального [10].

Научные исследования и практика подтверждают, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна умственно отсталым детям, их использование как заместителей и наглядных моделей развивает умственные способности школьников.

Следовательно, актуальность использования схем в работе с умственно отсталыми обучающимися состоит в том, что:

- ✓ во-первых, для детей с умственной отсталостью характерна быстрая утомляемость и потеря интереса к занятию; использование наглядных схем вызывает интерес и помогает решить эту проблему;
- ✓ во-вторых, использование символической аналогии облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приемы работы с памятью; ведь одно из правил укрепления памяти гласит: «Когда учишь – записывай, рисуй схемы, диаграммы, черти графики»;
- ✓ в-третьих, применяя графическую аналогию, мы учим детей видеть главное, систематизировать полученные знания;
- ✓ в-четвертых, у детей с умственной отсталостью развита механическая память, что позволяет запоминать схемы.

К. Д. Ушинский писал: «Учите ребенка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам – он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он усвоит на лету».

Так как наглядный материал усваивается лучше, использование мнемотехники на занятиях по развитию связной речи позволило ученикам с умственной отсталостью:

- ✓ эффективнее воспринимать и перерабатывать зрительную информацию,
- ✓ сохранять и воспроизводить ее.

Мнемотехника – система методов и приемов, обеспечивающих успешное запоминание, сохранение и воспроизведение информации, знаний об окружающем мире, эффективное запоминание структуры рассказа, развитие речи.

Особенность методики:

- ✓ применение не изображения предметов, а символов (на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается картинка, таким образом, весь текст зарисовывается схематично);
- ✓ символы максимально приближены к речевому материалу;

- ✓ использование мнемотаблиц создает конкретную опору для высказываний (глядя на эти схемы-рисунки, ученик легко воспроизводит текстовую информацию).

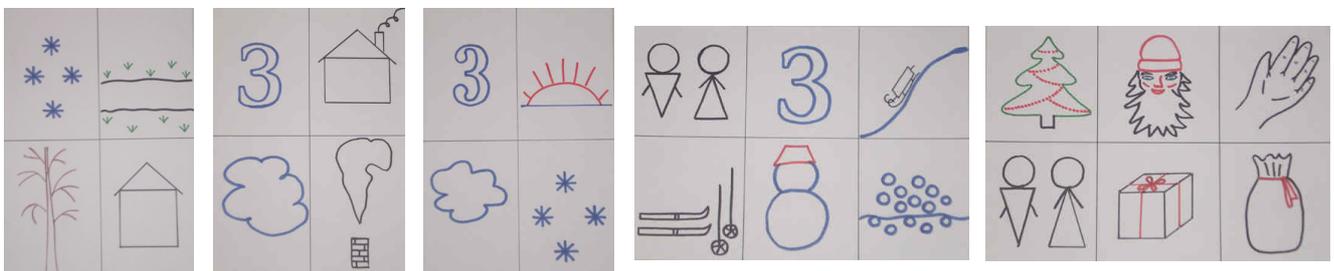
Следует отметить, что работа по формированию лексико-грамматических навыков и обогащению словаря учащихся продолжается в течение всего периода обучения. Поэтому в содержание коррекционной работы включается ряд упражнений, направленных на активизацию речевой деятельности, обогащение словаря, закрепление навыков фразовых высказываний.

Коррекционно-развивающая работа по развитию связной речи обучающихся с умственной отсталостью проводилась в процессе разнообразной деятельности с использованием приемов мнемотехники на уроках и во внеклассной деятельности. Для повышения мотивации в речевом высказывании использовались разнообразные схемы. В уроки были включены разнообразные игры, задания и упражнения по развитию связной речи, которые сначала выполнялись совместно с педагогом, а затем самостоятельно. Использовались упражнения на рассматривание и описание предмета, совместное рассказывание, повторение текста, пересказ текста, составление рассказа, различные задания и упражнения по схемам. Навыки связного высказывания закреплялись на уроках, коррекционных занятиях, в играх, предметно-практической деятельности и во внеурочное время.

Коррекционная работа проводится поэтапно.

I этап. Цель – овладение детьми навыком составления простых предложений с использованием мнемосхем по вопросам педагога.

Например, составление предложений о зиме по мнемотаблицам:



- *Зимой солнце светит мало. Небо покрыто тучами. Часто идет снег.*
- *Снег лежит на земле, на деревьях, на домах.*
- *В домах зимой топят печи. В небо идет дым.*

- Дети зимой катаются на санках с горки, на лыжах, лепят снеговиков, играют в снежки.
- В новогодний праздник Дед Мороз приносит детям подарки и сладости.

II этап. Цель – формирование ориентированной основы действий – узнавание связных высказываний и пересказ текста по мнемотаблицам.

Например: пересказ рассказа «Здравствуй, зимушка-зима!» по мнемотаблице.

1. Чтение учителем текста и демонстрация опорных картинок.

Наступила зима. Всюду белый, пушистый снег. Холодно на улице. Дети оделись тепло и пошли гулять. Они покатались на санках, лыжах, поиграли в снежки, слепили веселого снеговика. Хорошо зимой!

2. Ответы на вопросы по содержанию.

Вопросы:

- Какое наступило время года?
- Где лежит снег?
- Какой снег?
- Какая погода на улице?
- Куда пошли дети?
- Как они оделись?
- Что делали дети на прогулке?
- Нравится ли детям гулять зимой?



3. Повторное чтение рассказа с установкой на пересказ.

4. Пересказ текста ребенком своими

словами.

III этап. Цель – формирование практического применения правил, лежащих в основе создания связного сообщения (составление рассказа по мнемотаблицам).

Например, составление рассказа о весне.



Наступила весна. У весны три месяца: март, апрель, май. Весной ярко светит солнце и сильно прогревает. Тает снег, кругом лужи, бегут ручьи. Идет теплый весенний дождь. На деревьях набухают почки и распускаются клейкие листочки. Появляется первая травка. Прямо из-под снега расцветают подснежники – первые вестники весны. Просыпаются насекомые. Из теплых мест возвращаются перелетные птицы.

Результаты коррекционного обучения показывают положительную динамику в формировании связной речи:

- ✓ у обучающихся появилось желание пересказывать тексты;
- ✓ обучающиеся научились самостоятельно по схемам составлять рассказы;
- ✓ увеличились познания об окружающем мире;
- ✓ появился интерес к заучиванию стихов и потешек;
- ✓ увеличился словарный запас;
- ✓ ученики преодолели застенчивость, научились свободно держаться перед классом во время пересказа.



Надо отметить, что процесс овладения навыком связного высказывания длительный и многоплановый, поэтому невозможно получить быстрый результат. Проведенный мониторинг развития связной речи у обучающихся с умственной отсталостью показал, что динамика наблюдается. Тем самым усиливается значимость целенаправленных коррекционных занятий, на которых обучающиеся эмоционально реагируют на ситуацию успеха, проявляют интерес к различным схемам и таблицам. Таким образом, можно сделать вывод, что данная система работы по использованию графических опор и моделей текста (мнемотаблиц) позволяет повысить эффективность обучения и развивает связную речь обучающихся.

Список литературы

1. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе / А. К. Аксенова. – М., 2002.
2. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] / В. К. Воробьева. – М., 1988.
3. Гнездилов, М. Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе / М. Ф. Гнездилов. – М., 1965.
4. Ефименко, Л. Н. Формирование связной речи у детей-олигофренов / Л. Н. Ефименко, И. Н. Садовников. – М., 1970.
5. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С. Д. Забрамная. – М., 1995.
6. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений / А. Г. Зикеев. – М., 2000.
7. Ладыженская, Т. А. Система работы по развитию устной связной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – М., 1975.
8. Лалаева, Р. И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников / Р. И. Лалаева. – Л., 1988.
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с

умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)», зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 г. № 35850.

10. Скрябина, Д. Ю. Особенности организации инклюзивного образования в образовательном учреждении / Д. Ю. Скрябина, Я. Е. Корлякова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6.

11. Худенко, Е. Д. Практическое пособие по развитию речи для детей с отклонениями в развитии / Е. Д. Худенко, Е. В. Останина. – М., 1992.

12. Якубовская, Н. Б. Развитие речи учащихся коррекционного класса / Н. Б. Якубовская. – М., 1999.

13. Ястребова, А. В. Коррекция нарушения речи / А. В. Ястребова. – М., 1978.

[Назад](#)

[Содержание](#)

[Вперед](#)

*Г. О. Тажигулова,
д-р пед. наук, профессор,
Карагандинский государственный университет
им. академика Е. А. Букетова*

ПРЕДПОСЫЛКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА И ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены основные вопросы информатизации общества и образования. Авторами раскрыты задачи и концептуальные основы информатизации, отраженные в государственных программах, которые обуславливают необходимость реформирования образования. Реализация данных задач предполагает обновление содержания обучения, разработку и внедрение новых методов организации образовательного процесса вуза на основе информационных технологий.

Ключевые слова: информатизация, цифровизация, информационные технологии, информационно-коммуникационные технологии.

Annotation. The article considers the main issues of informatization of society and education. The authors of the problem disclosure and the conceptual foundations of informatization, reflected in the state programs, which necessitate the reform of education. The implementation of these tasks involves updating knowledge, developing and implementing new methods of organizing the educational process of the university based on information technology.

Key words: informatization, digitalization, information technologies, information and communication technologies

Сегодня Республика Казахстан, как и другие страны постсоветского пространства вступила в период цифровизации общества и экономики. Следует отметить, что для цифровизации общества информатизация системы образования открывает большие перспективы. Информатизация системы образования является ключевым условием цифровизации общества и требует приоритетного обеспечения ресурсами.

Всевозможные средства обработки информации, информационно-коммуникационные технологии являются одними из наиболее значимых факторов, обеспечивающих функционирование мировых рынков знаний, капитала и труда. Внедрение средств обработки информации, информационно-коммуникационных технологий во все сферы человеческой деятельности стали называть процессом информатизации общества. Динамичное развитие и распространение информационно-коммуникационных технологий воздействует на образ жизни людей, несет с собой кардинальные изменения в науке и образовании, культуре и социально-экономической сфере общества, как следствие, общество стало называться информационным. Сегодня, достигнув определенных результатов в процессе информатизации общества, мы стали говорить о цифровизации. Как отмечает директор Академии инновационных интеллектуальных технологий Нуралы Кудайбергеноулы: «Цифровизация в настоящее время предполагает информатизацию, автоматизацию, роботизацию и искусственный интеллект, которые непрерывно модифицируются, подвержены динамическим изменениям, подвержены интеграции». Соглашаясь с его мнением, хотелось бы сказать, что информатизация является предпосылкой процесса цифровизации.

Анализируя исследования по проблемам информатизации общества, можно выделить основные признаки информатизации общества:

- создание технологий формирования электронных информационных ресурсов;
- организация доступа граждан к электронным информационным ресурсам;
- возрастание роли инфраструктуры (телекоммуникационной, транспортной, организационной) в экономике;
- развитие информационной индустрии, которая включила в себя компьютерную и телекоммуникационную промышленность, разработчиков аудиовизуального содержания и программного обеспечения, производителей элементной базы, бытовой электроники и т. п.;
- создание информационных продуктов и существование, развитие рынка информационных услуг [1].

Процесс информатизации общества предъявляет новые требования к уровню подготовки специалистов любого профиля в области использования информационных технологий, что находит свое

отражение в информатизации системы образования. Информатизация образования – целенаправленно организованный процесс обеспечения системы образования методологией, технологией и практикой разработки и оптимального использования средств ИТ, ориентированный на реализацию целей обучения и воспитания.

В целях осуществления единой государственной политики в сфере информатизации общества и образования за период независимости государства было принято множество программ, решающих задачи информатизации. Реализация задач государственных программ показала значимость компьютерной, телекоммуникационной техники и технологий в жизни общества. Владение информационными и телекоммуникационными технологиями становится в современном мире в один ряд с такими качествами, как умение читать и писать, и необходимыми условиями для каждого индивида. Полученные знания и навыки в дальнейшем могут во многом определять пути развития общества [2].

Информатизация в области начального образования нашей страны начала осуществляться в соответствии с Программой информатизации Казахской ССР на 1991–1995 годы и на период до 2005 года (1991 г.) и Программой информатизации учебных заведений начального и среднего профессионального образования Республики Казахстан (2001 г.). К 2000 году, несмотря на очень тяжелое социально-экономическое положение государства, завершена была 100-процентная компьютеризация общеобразовательных школ нашей страны. Был создан центральный коммуникационный узел, к которому подключены узел центрального аппарата Министерства образования и науки и телекоммуникационные узлы департаментов образования областей.

Информатизация образования дала следующие возможности:

- вовлечение каждого обучаемого в активный познавательный процесс, причем не пассивного овладения знаниями, а активной познавательной деятельности, применение приобретенных знаний на практике и четкое осознание, где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены;
- выбор адекватных образовательных технологий и учебного процесса современных информационно-коммуникационных технологий (АОС, средства связи, мультимедиа и т. д.);
- создание информационных порталов (базы и банки данных, электронные библиотеки и т. д.), ориентированных на решение

образовательных задач;

- свободный доступ к информационным ресурсам всего мира;
- совместная работа в сотрудничестве при решении разнообразных проблем;
- широкое виртуальное общение с другими пользователями;
- постоянные испытания своих интеллектуальных сил.

Указом Президента 12 декабря 2017 года была внедрена Государственная программа «Цифровой Казахстан». Основание для разработки данной программы является Послание Президента Республики Казахстан Н. А. Назарбаева «Третья модернизация Казахстана: глобальная конкурентоспособность» от 31 января 2017 года. Как отметил в своем Послании глава государства: «Мы должны культивировать новые индустрии, которые создаются с применением цифровых технологий. Это важная комплексная задача. Необходимо развивать в стране такие перспективные отрасли, как 3D-принтинг, онлайн-торговля, мобильный банкинг, цифровые сервисы, в том числе в здравоохранении, образовании, др. Эти индустрии уже поменяли структуру экономик развитых стран и придали новое качество традиционным отраслям».

Цифровизацию можно рассматривать как одно из важнейших средств реформирования всей системы образования.

Изменение целей и содержания обучения является ведущим звеном данного процесса. Технологическое переоснащение учебного процесса, появление новых методов и организационных форм обучения является производным, обеспечивающим достижение выдвигаемых целей. Изменение содержания обучения идет по нескольким направлениям, значимость которых меняется по мере развития процесса цифровизации.

Как заявлено в Государственной программе «Цифровой Казахстан», первое направление связано будет с обновлением системы образования в соответствии с лучшими мировыми практиками: «Новое образование будет отвечать потребностям цифровой экономики с акцентом, прежде всего, на навыки в анализе информации и развитие креативности мышления, нежели на заучивании фактов и формул. Повышение цифровой грамотности в среднем, техническом и профессиональном, высшем образовании».

На рисунке мы выделили предпосылки и задачи цифровизации общества и экономики.



Рис. Предпосылки и задачи цифровизации общества и экономики

В среднем образовании в целях развития у молодого поколения творческих способностей и критического мышления будет поэтапно введен предмет «Основы программирования» (начиная со 2-го класса). Также будут актуализированы программы (5–11-е классы), в первую очередь в части пересмотра языков программирования с учетом включения STEM-элементов (робототехника, виртуальная реальность, 3D-принтинг и др.).

Обновлены будут типовые учебные планы и программы на основе профессиональных стандартов и требований рынка труда. Новые типовые учебные планы и программы будут направлены на подготовку специалистов, владеющих знаниями в области проектирования, администрирования и тестирования, с учетом развития навыков кодирования.

Для сближения индустрии и образования в учебный процесс вузов страны за счет внебюджетных средств будут привлекаться представители предприятий с помощью открытия центров компетенций на базе вузов страны. Помимо этого откроются кафедры ИКТ вузов на предприятиях, где будут проводиться курсы для студентов в рамках ИКТ-проектов отраслей экономики.

В заключение хотелось бы отметить, что в нашем обществе имеется определенный потенциал в области применения информационных и телекоммуникационных технологий в образовании. Необходимы мероприятия по созданию развитой информационной среды общества, рассматриваемой как совокупность технико-технологических, социально-политических, экономических и социально-культурных компонентов, факторов и условий, при которых информация и знания становятся реальным и эффективным ресурсом социально-экономического и духовного развития общества.

Список литературы

1. Нуралы Кудайбергеноулы. Президент определил цифровое будущее Казахстана // inform.kz // URL: http://www.inform.kz/ru/prezident-opredelil-cifrovoe-budushee-kazahstana-uchenyu_a3031283.

2. Тажигулова, Г. О. Дидактические основы формализации знаний в условиях интеграции информационных технологии в образовательный процесс вуза [Текст]: автореф. дис. / Г. О. Тажигулова. – Караганда: КарГУ, 2008. – 40 с.

3. Тажигулова, Г. О., Концептуальные основы информатизации транспортной отрасли в содержании обучения студентов / Г. О. Тажигулова, Г. С. Шрайманова, Д. А. Казимова и др. // Междунар. журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 1–3. – С. 426–429 // URL: <http://applied-research.ru/ru/article/view?id=8528> (Дата обращения: 11.04.2018).

4. Послание Президента Республики Казахстан Н. А. Назарбаева «Третья модернизация Казахстана: глобальная конкурентоспособность» от 31 января 2017 года // URL: http://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nazarbaeva-narodu-kazahstana-31-yanvary-2017-g

УДК 159.922
ББК 88.57

*О. Л. Термишева,
магистрант психолого-педагогического факультета,
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»*

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В СПО

Аннотация. В статье обосновывается целесообразность применения технологий в процессе инклюзивного среднего профессионального образования, рассмотрены принципы и важные условия технологизации как одного из эффективных средств реализации инклюзивного образования.

Ключевые слова: технологизация, образовательная технология, инклюзивное профессиональное образование, индивидуализация, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. The article discusses the feasibility of using technologies in the process of inclusive secondary vocational education, describes the principles and important conditions of technologization as an effective means of implementing inclusive education. Keyword. Technologization, educational technology, inclusive vocational education, individualization, psychological and pedagogical support.

Key word: technologization, educational technology, inclusive vocational education, individualization, psychological and pedagogical support.

Законодательство Российской Федерации предусматривает гарантии равных прав на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также для людей с инвалидностью.

В настоящее время в российском образовании возможно одновременное применение трех подходов для обучения лиц с особыми образовательными потребностями:

- дифференцированное обучение лиц с нарушениями слуха, речи, интеллекта, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта в коррекционных специальных образовательных организациях;
- интегрированное обучение в общеобразовательных организациях в специальных группах (классах);
- инклюзивное обучение, которое дает возможность обучающимся с особыми образовательными потребностями обучаться в аудитории вместе с обычными студентами.

Инклюзивное образование – это образовательный процесс лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в общеобразо-

вательных организациях. Основа инклюзивного образовательного процесса – особая идеология, которая включает любую дискриминацию.

Цель инклюзивного образования – обеспечение процесса образования для всех слоев населения, при котором особое внимание уделяется снятию препятствий в обучении студентов-инвалидов, малоимущих студентов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, не посещающих образовательные учреждения.

В настоящее время растет число студентов, которые нуждаются в особом подходе к себе в процессе обучения и воспитания. В связи с этим инклюзивное образование играет важную роль, так как обеспечивает равный доступ к образованию, дает возможность обучающимся развивать свои способности и личностные качества, а также обеспечивает особую систему взаимоотношений с окружающими и самим собой.

Инклюзивное образование студентов с ограниченными возможностями здоровья обеспечивает полноценное участие в жизни общества, эффективную самореализацию в профессиональной и социальной деятельности.

Развитие социальных качеств в системе инклюзивного профессионального образования наиболее успешно происходит в специально созданных условиях равных возможностей при обеспечении доступности во всех сферах образовательной среды [1, с. 5].

Одним из условий формирования доступности выступает технологизация этого процесса.

Использование технологий в обучении и воспитании обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного среднего профессионального образования должно опираться на основные принципы технологизации:

- создание общей специально организованной формирующей деятельности для обучающихся с особыми потребностями;
- индивидуализация данной деятельности и доведение ее до каждого субъекта учебно-воспитательной системы колледжа.

Важными условиями технологизации в условиях среднего специального профессионального образования являются:

- создание единой среды образовательной для всех студентов, имеющих различные стартовые возможности;
- деятельность коллективного характера, направленная на формирование толерантного самосознания у участников образовательного процесса;

- направленность социально-педагогической деятельности на создание условий самостоятельного освоения студентами общественных и профессиональных норм и ценностей с учетом индивидуальных возможностей обучаемых;
- оптимизация процесса организации учебно-воспитательной работы в профессиональной образовательной организации (психолого-педагогическое сопровождение, адаптационная программа, внедрение инклюзивного подхода) путем программирования деятельности педагогов и студентов;
- индивидуальное мастерство педагогов, организующих учебную воспитательную деятельность студентов, учет их профессиональных умений, направленных на формирование личности будущего специалиста в условиях инклюзивного образования.

Преподаватель во взаимодействии со студентами с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения должен учитывать тонкости включения в работу обучающегося с теми или иными особенностями познавательной деятельности, коммуникации, поведения, который может отставать по темпу, необходимому для освоения содержания обучения, от одноклассников. Взаимодействие можно строить на основе медиативного подхода, где основными принципами являются принцип открытости и прозрачности. Этот принцип предполагает, что все неясные вопросы должны и могут быть выяснены всеми участниками на любом этапе работы. Соблюдение этого принципа позволяет значительно снизить тревогу участников, позволяет им сблизиться [4, с. 469]. Создавая индивидуальные условия, педагог на технологическом уровне развивает способности ставить цели, формулировать задачи, определять способы решения учебных задач, уметь оценивать результаты своих учебных действий.

Технология – это тот инструмент, с помощью которого педагог в условиях инклюзивного образования может преподавать качественно и эффективно. Задача технологии – организовать процесс обучения так, чтобы использовать в качестве стимула природные качества детей и их психофизические особенности. Использование технологий, включающих передовые методы и средства современной дидактики, делает инклюзивное обучение более эффективным [2, с. 12].

Однако в применении технологий существуют ограничения, не только технологического, но и психологического характера. Обучающиеся должны быть подготовлены к самостоятельной деятельности.

Поэтому введение технологий в инклюзивный образовательный процесс нужно осуществлять постепенно, тщательно продумывая и готовя каждый этап.

Таким образом, для развития инклюзивного образования наиболее важным является совершенствование форм и методов работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами, разработка и использование инновационных технологий учебно-воспитательного процесса и технологий психолого-педагогического сопровождения.

Список литературы

1. Шакирова, Э. Ф. Формирование социальной активности студентов педагогического колледжа во внеучебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Э. Ф. Шакирова. – М., 2010. – 22 с.

2. Гузеев, В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В. В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2000. – 240 с.

3. Коновалова, О. Ю. Развитие толерантности как социально-педагогическая проблема / О. Ю. Коновалова // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. (20–22 июня 2011 г.) / под ред. С. В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2011.

4. Лизунова, Г. Ю. Психологическое консультирование семей с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ с использованием медиативного подхода / Г. Ю. Лизунова, И. А. Таскина // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: материалы Межрегион. науч. конф. (14 декабря 2017 г.) / под ред. Г. Ю. Лизуновой. – Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, 2018. – С. 465–471.

4. Музафарова, Е. А. Технологии инклюзивного образования как средства для создания безбарьерного обучения детей с ОВЗ [Электронный ресурс] / Е. А. Музафарова // Образование и воспитание. – 2016. – № 5. – С. 89–91 // URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/48/1705/> (17.02.2018).

УДК 373.2
ББК 88.41

Т. Н. Тюляндина,
магистрант 1-го курса,
ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет»
(Институт педагогики и психологии,
44.04.02 Психолого-педагогическое образование, направление:
Психолого-педагогическое сопровождение во всех уровнях образования)

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ В КОНТЕКСТЕ ФГОС ДО

Аннотация. В статье рассматривается формирование основ здорового образа жизни у детей дошкольного возраста с учетом основных положений нормативных документов. Описана система работы по формированию навыков ЗОЖ у детей: взаимодействие педагогов с детьми и семьями воспитанников в образовательном учреждении.

Ключевые слова: дошкольный возраст, здоровье, здоровый образ жизни, Федеральный государственный стандарт дошкольного образования.

Annotation. The article discusses the formation of the foundations of a healthy lifestyle in preschool children, taking into account the basic provisions of normative documents. The system of work on the formation of HLS skills in children is described: the interaction of teachers with children and the family of pupils in an educational institution.

Key words: preschool age, health, healthy lifestyle, Federal state educational standard of preschool education.

В настоящий момент вопрос о сбережении здоровья детей, развитии личности, следующей принципам здорового образа жизни, является одним из актуальных, требуемых внимания и изучения. Изучение современной ситуации позволяет сделать вывод о том, что негативно влияет на здоровье населения: во-первых, резкое снижение рождаемости, высокая смертность, во-вторых, ухудшение состояния здоровья населения Российской Федерации, в том числе и детей дошкольного возраста, в-третьих, социально-экономические проблемы социума.

Обращаясь к Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО) и Концепции содержания непрерывного образования (дошкольного и начального),

отметим, что данные нормативные документы предполагают решение следующих приоритетных задач:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, их эмоционального благополучия;
- сохранение и поддержка индивидуальности ребенка, развитие индивидуальных способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с людьми, миром и самим собой;
- формирование общей культуры воспитанников, интеллектуальных, физических, эстетических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности, формирование предпосылок учебной деятельности [4].

Вопросами урегулирования образовательного стандарта представлены отношения в области образования между участниками данного процесса, которые возникают при осуществлении основной образовательной программы дошкольного образования, и учреждениями, обеспечивающими осуществление воспитательной и образовательной деятельности.

По мнению разработчиков образовательного стандарта, возраст от 3 до 7 лет является наиболее благоприятным, важным периодом развития ребенка, когда происходит формирование основ сохранения здоровья. По этой причине в образовательных программах выделено отдельное направление «Физическое развитие», подразделяющееся на 2 образовательные области – «Здоровье» и «Физическая культура». Образовательная область «Здоровье» направлена на овладение элементарными нормами и правилами здорового образа жизни (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.), становление ценностей здорового образа жизни [3, с. 17].

Проблема формирования основ здорового образа жизни у детей дошкольного возраста рассматривается в отечественной педагогике многими исследователями (М. В. Антропова, Е. Н. Вавилова, Д. В. Колесов, Д. В. Хухлаева и др.). Учеными изучают вопросы организации и участия дошкольников в активной оздоровительной работе, вопросы включения естественных факторов внешней среды в режим дошкольников, вопросы повышения и совершенствования двигательной активности ребенка, увеличения продолжительности прогулок с дошкольниками на свежем воздухе, контроля питания в ДОУ, которое должно быть сбалансированным и обогащенным витаминами,

вопросы соблюдения санитарно-эпидемиологических правил, предъявляемых к детским образовательным учреждениям.

Исследователями психолого-педагогического направления (Г. П. Аксенов, М. Я. Виленский, И. О. Мартынюк, Л. С. Кобелянская и др.) ЗОЖ изучается в позиции психологии человека, его сознания, мотивации.

Учеными, ведущими исследования в медико-биологическом направлении, отмечается, что разницы между понятиями «здоровье» и «здоровый образ жизни» не существует, их объединяет единая цель – укрепление здоровья человека. На конечный результат, на формирование здорового образа жизни влияют многие причины, условия среды, состояние качества жизни и здоровья общества.

Проанализировав работу педагогов в дошкольных образовательных учреждениях г. Костромы, можем увидеть обратное явление: переполненные группы, нехватка педагогических кадров создают проблему формирования основ здорового образа жизни у детей-дошкольников. Проблемы организации прогулок, загруженность детей образовательной программой, нежелание педагогов заниматься оздоровительной работой с детьми, некомпетентность педагогов в данном вопросе создают проблемную ситуацию, заключающуюся в том, что у дошкольников нет представлений о том, для чего и как надо заботиться людям о своем здоровье.

На этом основании возникает противоречие между теоретической обоснованностью формирования основ здорового образа жизни в дошкольном возрасте и отсутствием в дошкольной среде необходимых условий для применения в работе с детьми технологий, направленных на формирование основ ЗОЖ дошкольников.

Согласно результатам социологических и психолого-педагогических исследований за последние несколько лет число дошкольников I группы здоровья (исключительно здоровые дети, не имеющие каких-либо патологий или нарушений работы внутренних органов) сократилось в 5 раз, данная категория детей составляет около 8–10 % детей от общего числа, которые будут обучаться в школе в следующем году. Тем временем мы можем наблюдать, что освоение программы дошкольного образования уступает предметной подготовке к школе, в связи с этим у личности не формируются качества, необходимые при обучении в школе. Например, к моменту начала обучения в школе ребенок умеет считать, писать, читать, но имеет скудный сенсорный опыт. Кроме того, у многих детей не только слабо развиты, а отсутствуют необходимые качества, тесно связанные с самовоспитанием, к примеру, усидчивость,

саморегуляция, переключаемость внимания, самоконтроль. Не стоит забывать, что все формы оздоровительной работы в детском саду значимы, положительный результат во многом будет зависеть от совместной работы коллектива ДООУ.

Под здоровым образом жизни мы понимаем реализацию человеком мероприятий, которые в совокупности направлены на укрепление и сохранение собственного здоровья на протяжении жизнедеятельности человека. Для детей дошкольного возраста таким комплексом мероприятий (в соответствии с ФГОС ДО в условиях детского сада) выступают: соблюдение распорядка дня, формирование культурно-гигиенических навыков, закаливание, психогимнастика, занятия физической культурой, применение здоровьесберегающих технологий, сбалансированное питание в дошкольном учреждении, применение информационно-коммуникационных технологий дозированно и пр. [1].

Выделенная нами проблема будет устранена при разработке и внедрении системы работы, пропагандирующей здоровый образ жизни в дошкольном учреждении.

Стоит отметить, что в нормативных документах, в числе которых ФГОС ДО, подчеркивается следующий аспект: формирование основ ЗОЖ, активизации дошкольников к повышению интереса к собственному здоровью будут эффективными при включении родителей детей в данный процесс. Успешность в этой области напрямую зависит от взрослых – как родителей, так и педагогов ДООУ. В связи с этим подчеркнем ценность психолого-педагогической работы как с родителями, так и с педагогами ДООУ.

Наблюдается следующая тенденция: сознательных родителей, несущих ответственность за своего ребенка, часто интересуют вопросы: «Каким образом способствовать привитию навыков здорового образа жизни? Когда необходимо прививать интерес и любовь ребенка к физической культуре?»

Данная категория семей всегда будет заинтересована в получении полезной информации, рекомендуемой педагогами ДООУ, станет хорошим примером для семьи, начнет больше вовлекать детей в спорт, посещать секции, заниматься хореографией. Но в то же время у некоторых родителей не получается создать необходимые условия для воспитания здоровой личности из-за финансового неблагополучия семьи. Поэтому решение этой проблемы ложится на дошкольные учреждения, в частности, на педагогов.

В рамках деятельности общеобразовательных учреждений в первую

очередь данной работой занимаются следующие специалисты: методист общеобразовательного учреждения, педагог-психолог, которые организуют семинары, занятия с элементами тренинга, обмениваются опытом работы с педагогами, осуществляют мониторинг работы воспитателей по формированию основ ЗОЖ у дошкольников.

Повысить результат воспитательного, образовательного процессов, формирования у педагогов и родителей правильных ценностных ориентаций помогает применение в работе дошкольного учреждения здоровьесберегающих технологий. Примерами наиболее часто применяемых технологий педагогами в работе с детьми являются динамические паузы, различные виды гимнастики (пальчиковая, зрительная, дыхательная, гимнастика после сна), подвижные игры.

Одной из главных задач, поставленных ФГОС ДО, является психолого-педагогическое сопровождение дошкольного детства, повышение компетенций родителей в вопросах воспитания ребенка, укрепления и сохранения его здоровья [4]. Для благоприятного их осуществления, взаимодействуя с семьями воспитанников, необходимо учитывать принципы партнерства и взаимопонимания.

По мнению В. Н. Ирхина, отношение ребенка к своему здоровью должно быть предметом педагогического попечительства. Формы, содержание, способы напрямую связаны с особенностями возрастного развития ребенка, что, в свою очередь, становится основой формирования у него определенных установок, в том числе и здорового образа жизни [2].

Формируя основы здорового образа жизни у детей-дошкольников, мы создаем определенные условия, позволяющие успешно осваивать необходимые знания и навыки, в результате чего у дошкольников появляется осознанная потребность в занятии спортом, внимательное отношение к своему организму.

Выделим основные условия:

- учитывать особенности ребенка (индивидуальные, возрастные);
- применять в работе с дошкольниками здоровьесберегающие технологии;
- взаимодействовать с семьями воспитанников;
- удовлетворять потребность детей в двигательной активности;
- регулярно проводить комплексную психолого-педагогическую диагностику, разрабатывать на основе результата рекомендации для педагогов и родителей детей.

Таким образом, рассмотрев вопросы о здоровом образе жизни детей в контексте нормативных документов, мы можем сделать вывод о том, что, формируя основы ЗОЖ с раннего дошкольного возраста, взаимодействуя между собой, образовательные учреждения и семьи, систематично закладывают в воспитанниках базу, учитывая принципы здорового образа жизни. Данная работа способствует осознанию детьми важности сохранения и формирования своего здоровья, благодаря чему дошкольники будут стремиться заботиться не только о своем, но и о здоровье их близких.

Список литературы

1. Андреева, Н. А. Взаимодействие ДООУ и семьи в формировании основ здорового образа жизни у детей дошкольного возраста: автореф дис. ... канд пед. наук: 13.00.07 / Н. А. Андреева; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 23 с.
2. Ирхин, В. Н. Здоровьесберегающая деятельность педагога дошкольного образовательного учреждения / В. Н. Ирхин, Е. А. Кортюкова. – Белгород, 2006. – 93 с.
3. Образовательная программа дошкольного образования «Мозаика» / авт.-сост. В. Ю. Белькович, Н. В. Гребенкина, И. А. Кильдышева. – 2-е изд. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2017. – 528 с. – (ФГОС ДО. Программно-методический комплекс «Мозаичный ПАРК»).
4. Приказ от 17 октября 2013 г. № 1155 об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/.pdf> (Дата обращения: 11.02.2018).

[Назад](#)

[Содержание](#)

[Вперед](#)

УДК 37
ББК 74

*Л. А. Штыкова,
канд. пед. наук, доцент каф. пед. и психол.,
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт
им. В. Г. Короленко»*

ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ КОНКУРСА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА В ВУЗЕ

Аннотация. В статье описан опыт организации и проведения конкурса педагогического мастерства в условиях вуза. Дано описание конкурсов, входящих в программу, обоснована роль подобных конкурсов в профессиональном становлении будущего педагога

Ключевые слова: конкурс педагогического мастерства, оргкомитет, программа конкурса, цели и задачи конкурса.

Annotation. The article describes the experience of organizing and holding a competition of pedagogical skills in a university. The description of the contests included in the program is given, the role of similar competitions in the professional development of the future teacher

Key words: the competition of pedagogical skill, the organizing committee, the program of the contest, the purposes and objectives of the competition.

Во введении к Профессиональному стандарту педагога: концепция и содержание отмечено: «В стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться» [1]. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу. Обретение этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества. Таким пространством педагогического творчества можно считать проводимые почти в каждом педагогическом вузе конкурсы педагогического мастерства.

Конкурсы и состязания в различных областях научного знания и профессиональной подготовки являются неотъемлемой частью внеучебной работы в вузе, средством активизации познавательной деятельности студентов и развития мотивации в выбранной профессиональной сфере, способствуют реализации творческого потенциала обучающихся. Сам по себе конкурс педагогического мастерства призван создать своеобразный контекст будущей профессиональной деятельности.

Конкурс в вузе превращается в масштабное, универсальное состязание, имеющее целью выявить наиболее достойных из числа его участников. Конкурс – это возможность не только проявить себя (лично, творчески), достичь определенного результата, но и, побывав в ситуациях соперничества, приобрести жизненный опыт, развить в себе личностные и профессионально важные качества, освоить ценности человеческого общения.

Конкурс педагогического мастерства в вузе является эффективным способом формирования творческих профессиональных компетенций будущих педагогов, потому что позволяет обучающимся выйти на эвристический и креативный уровни интеллектуальной активности при решении профессионально ориентированных заданий. А это, в свою очередь, обеспечивает их конкурентоспособность и готовность к инновационной деятельности.

Конкурс педагогического мастерства представляет собой систему соревнований в творческом применении знаний и умений, в демонстрации профессиональной компетентности будущих педагогов.

Конкурс проводится с целью развития устойчивого интереса студентов к профессиональной педагогической деятельности, формирования потребности в профессиональном росте, а также повышения качества профессиональной подготовки будущего учителя. Конкурс решает очень важные задачи: повышение мотивации студентов к педагогической деятельности; развитие у студентов навыков организации и проведения творческих конкурсов; удовлетворение потребности личности в культурном и нравственном развитии путем активного участия в творческой деятельности; активизация и пропаганда педагогической профессии.

Конкурсная творческая среда позволяет участникам максимально раскрыть свой творческий потенциал, у них формируется умение работать в команде, совершенствуются навыки принятия управленческих решений, умение сконцентрироваться на решении задач в условиях ограниченного времени.

Конкурс педмастерства полезен не только для студентов, но и для преподавателей. Анализ допускаемых студентами ошибок при выполнении конкурсных заданий позволяет выяснить, какие дисциплины вызывают наибольшие трудности. А это дает возможность преподавателям скорректировать содержание учебных дисциплин, совершенствовать свое профессиональное мастерство.

Для организации подготовки конкурса педагогического мастерства создается оргкомитет, возглавляет который проректор по учебной работе, в состав оргкомитета входят преподаватели кафедры педагогики и психологии, представители Управления воспитательной и социальной работы. На подготовительном этапе важно подготовить документы по проведению конкурса (приказ, программа, списки участников), определить критерии оценивания. Оргкомитет разрабатывает Положение о конкурсе. В этом учебном году общая тема конкурса была «Школа будущего», и все конкурсные задания были с ней связаны. Как правило, в Положении о конкурсе есть традиционные задания, есть задания новые. К числу традиционных относятся конкурс визиток, но каждый год тема конкурса бывает новая, нынче, например, конкурс визиток назывался «Команда школы будущего», основной задачей было – в яркой, интересной и зрелищной форме провести самопрезентацию команды в соответствии с темой. Традиционен теоретический

конкурс, участникам команды необходимо было выполнить тестовые теоретические задания из областей «Дидактика», «Теория и методика воспитания», «Современные педагогические технологии», «История педагогики», «Практическая психология». Теоретический конкурс может проводиться по-разному: были в нашем опыте путешествие по педагогическим станциям, был педагогический квест.

Еще один традиционный конкурс – конкурс ораторов. В этом году одному из участников команды факультета предлагалось произнести убеждающую, эмоциональную речь на тему, сформулированную Шерри Андерсон «Волонтеры не получают зарплату не потому, что они бесполезны, а потому, что они бесценны».

Традиционно проводится конкурс «Педагогические мастерские», каждый год содержание мастерских бывает разным, в этом году это была «Мастерская будущего учителя – родительское собрание». Команде факультета необходимо было подготовить и провести фрагмент родительского собрания на тему «Детская агрессивность. Профилактика экстремизма» в интерактивной форме (деловая игра, современные инновационные технологии, круглый стол и т. д.).

Традиционно командам дается домашнее задание. В этом году домашних заданий было несколько. В конкурсе «Без прошлого нет будущего» команде факультета необходимо было подготовить и сформулировать вопрос классику отечественной педагогики: «Мой вопрос Антону Семеновичу Макаренку», ответ на который готовила другая команда по жребию.

Интересным был конкурс «Инновационные технологии в действии». Кафедра педагогики и психологии определила перечень технологий, была проведена жеребьевка, командам факультетов надо было подготовить и провести урок (30 минут) с использованием инновационных образовательных технологий. «Уроки» проводились для студентов 1 курса.

Еще одно домашнее задание – подготовить и защитить проект «Школа будущего 2038», его задача – осмысление студентами своей готовности к работе в новой школе. Интересными были проекты «Учи учителя» и «Использование 3D-технологий в школе будущего».

Насыщенная серьезными конкурсами программа перемежалась конкурсами, позволившими участникам и зрителям немного отдохнуть, переключиться. Таким был конкурс капитанов, который проходил в форме видеовикторины. Капитанам предлагались видеосюжеты, после их просмотра надо было, используя педагогические знания, ответить на

вопросы. В один из вечеров участники команд соревновались в конкурсе «А ну-ка, педагоги», где проверялись разнообразные умения будущего педагога – оказать медпомощь, бросить мяч в цель, исправить ошибки в словах, установить крепления на лыжах и т. д.

Нетрадиционным был конкурс «Владение психологическими технологиями – активизация и релаксация». Представители команд проводили упражнения релаксации и активизации с аудиторией зрителей в перерывах между выступлениями факультетов. Победители конкурса определялись голосованием с помощью разноцветных жетонов.

Завершающим стал конкурс «ГГПИ – старт в будущее», он проводился с целью профориентации, создания условий для профессионального самоопределения выпускников школ города Глазова и УР, повышения имиджа педагогических направлений подготовки. Участники подготовили выступление профориентационной направленности, посвященное представляемому факультету.

Конкурс педагогического мастерства закончился. О его успешности говорит большой интерес студентов к этому событию. А это значит, что цель конкурса – развитие устойчивого интереса студентов к профессиональной педагогической деятельности, формирование потребности в профессиональном росте, а также повышение качества профессиональной подготовки будущего учителя – достигнута. Поставленные задачи – повышение мотивации студентов к педагогической деятельности; развитие у студентов навыков организации и проведения творческих конкурсов; удовлетворение потребности личности в культурном и нравственном развитии путем деятельного участия в творческой деятельности; активизация и пропаганда педагогической профессии – решены.

Список литературы

1. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс] // Минобрнауки. РФ (Дата обращения: 11.02.2018).

УДК 37
ББК 74

М. В. Югова,
преподаватель художественного отделения,
МБУ ДО «ДШИ № 2»

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭТНОКОМПОНЕНТА В КОМПОЗИЦИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОТДЕЛЕНИЯ «ДШИ № 2»

Аннотация. В данной статье приводится исследование влияния этнокомпонента программы школы искусств на развитие этнической и культурной самоидентификации учащихся. Приведены и систематизированы результаты опроса учащихся 4–9 классов.

Ключевые слова: культурная идентичность, национальная идентичность, этнокультура, этнокомпонент программы, национальное воспитание.

Annotation. The article deals with the influence of ethno-component of art school program on the development of students' ethnic and cultural self-identification. The results of survey among students of grades 4–9 are given and systematized.

Key words: cultural identity, national identity, ethnoculture, ethno component of program, national education.

Мы живем в век размытия четких границ между обществами с разной традиционной культурой и обычаями. Тенденция к значительному взаимопроникновению культур привела к сложности осознания человеком культурных норм и поведенческих принципов, принятых в обществе. Но именно их осознанное принятие, понимание своего самобытного «я» исходя из культурных образцов социума и называется культурной идентичностью.

Какова культурная идентичность людей, слушающих одинаковую музыку, использующих одинаковые технические достижения и восхищающихся одними и теми же кумирами, но имеющих разную традиционную культуру и этнос?

Глобальные миграционные процессы и виртуальная мобильность человеческого общества способствуют интенсификации межкультурных коммуникаций и стиранию базисных социокультурных черт страны.

Современный человек уже не может идентифицировать себя только с семьей или своей расовой группой и национальностью. Несмотря на то что культурная идентичность изменила свою природу, потребность в ее формировании осталась. Необходимо научиться контролировать и

использовать во благо информационные массивы, которыми обмениваются культурные группы, сохранив собственную уникальность.

Россия – многонациональная страна, и объединение культур различных этносов требует проявления значительной терпимости и воспитания правильной межкультурной и межрелигиозной коммуникации.

Этническая культурная идентичность является результатом связи индивидуума с историческим прошлым этнической общности, к которой он принадлежит, и осознанием этой связи. Выработка такого осознания осуществляется на основе общих исторических символов, таких как легенды, символы и святыни, сопровождается мощным эмоциональным всплеском.

Проблема потери этнической идентичности возникла недавно вследствие широкого распространения межкультурных контактов.

Я – потомок межнационального брака. Может быть, поэтому у меня возникли вопросы: «Кто я? Какой я национальности? Может быть, поэтому меня всегда интересовало этническое направление в искусстве, а также использование этнотехнологий в преподавании изобразительной деятельности. Из этой заинтересованности родилась идея составления программы по учебному предмету «Композиция станковая» с этнической направленностью.

Программа складывается из параллельного изучения основ станковой композиции и изучения различных этнокультур (русских, удмуртов, татар, китайцев и т. д.). Изучение этнокультур делится на блоки: национальный костюм, национальный быт, мифология, ремесла и традиции, праздники и обряды, танец и песня, религия. В задачи программы входят знакомство с основными законами, закономерностями, правилами и приемами композиции, а также расширение знаний или знакомство с различными народами, этносами, культурами, религиями. В процессе обучения дети учатся умению самостоятельно искать информацию, анализировать ее, проводить параллели между особенностью и схожестью различных культур. Программа способствует воспитанию чувства взаимоуважения, а также любви к своей Родине.

В итоговой работе по станковой композиции учащиеся выбирали интересующую их этнокультуру, самостоятельно собирали нужный информационный материал, исходя из системы блоков и на его основе создавали творческую композицию. Итоговая аттестация по композиции максимально выявляет способности, склонности и умения ученика: подготовленность к самостоятельному творческому мышлению, умение

реализовывать свои замыслы, положительное эмоциональное отношение к национальному многообразию планеты.

Введение в программу ДШИ этнокомпонента для изучения предметов любой области искусств оказывает влияние на формирование личности детей, способствует развитию их этнокультурной и гражданской идентичности, воспитанию чувства патриотизма. Так ли это? Я решила провести исследование с целью анализа эффективности использования этнокомпонента в композиции для формирования у учащихся художественного отделения этнокультурной идентичности.

Мне стало интересно сравнить результаты четвероклассников, которые только начинают изучение по программе композиции, и девятиклассников, с которыми мы прошли всю программу, научились проводить параллели между различными этнокультурами и приняли участие во множестве конкурсов. Для чистоты эксперимента мной были опрошены учащиеся 4 и 9 классов общеобразовательной школы, которые не получают дополнительного творческого образования.

Для исследования я использовала опросник «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова).

Опросник содержит шесть шкал, которые соответствуют следующим типам этнической идентичности:

1. Этнонигилизм – одна из форм гипоидентичности, представляющая собой отход от собственной этнической группы и поиски устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию.

2. Этническая индифферентность – размывание этнической идентичности, выраженное в неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности.

3. Норма (позитивная этническая идентичность) – сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам. В полиэтничном обществе позитивная этническая идентичность имеет характер нормы и свойственна подавляющему большинству. Она задает такой оптимальный баланс толерантности по отношению к собственной и другим этническим группам, который позволяет рассматривать ее, с одной стороны, как условие самостоятельности и стабильного существования этнической группы, с другой – как условие мирного межкультурного взаимодействия в полиэтничном мире.

Усиление деструктивности в межэтнических отношениях обусловлено трансформациями этнического самосознания по типу

гиперидентичности, которая соответствует в опроснике трем шкалам:

4. Этноэгоизм – данный тип идентичности может выражаться в безобидной форме на вербальном уровне как результат восприятия через призму конструкта «мой народ», но может предполагать, например, напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп или признание за своим народом права решать проблемы за чужой счет.

5. Этноизоляционизм – убежденность в превосходстве своего народа, признание необходимости очищения национальной культуры, негативное отношение к межэтническим брачным союзам, ксенофобия.

6. Этнофанатизм – готовность идти на любые действия во имя так или иначе понятых этнических интересов, вплоть до этнических чисток, отказа другим народам в праве пользования ресурсами и социальными привилегиями, признание приоритета этнических прав народа над правами человека, оправдание любых жертв в борьбе за благополучие своего народа.

Участникам опроса нужно было определить свое согласие или несогласие с 30 высказываниями по системе:

- «согласен» – 4 балла;
- «скорее согласен» – 3 балла;
- «в чем-то согласен, в чем-то нет» – 2 балла;
- «скорее не согласен» – 1 балл;
- «не согласен» – 0 баллов.

В зависимости от суммы баллов, набранных испытуемым по той или иной шкале (возможный диапазон – от 0 до 20 баллов), можно судить о выраженности соответствующего типа этнической идентичности, а сравнение результатов по всем шкалам между собой позволяет выделить один или несколько доминирующих типов.

Таблица

Результаты методики для измерения типов этнической идентичности

	Классы, участвующие в опросе	4 кл. (ДШИ)	4 кл. (СОШ)	9 кл. (ДШИ)	9 кл. (СОШ)
1	Этнонигилизм	4,4 %	3,1 %	–	–
2	Этническая индифферентность	–	8,9 %	9 %	25 %
3	Норма (позитивная этническая идентичность)	39,1 %	37,5 %	79 %	50 %
4	Этноэгоизм	4,4 %	–	–	3,6 %
5	Этноизоляционизм	–	4,4 %	–	–
6	Этнофанатизм	13 %	17 %	–	7,2 %
7	Этап моратория – процесс нормативного кризиса самоопределения (чаще 3=2)	39,1 %	29,1 %	12 %	14,2 %
8	Общее кол-во детей-участников	27 чел.	27 чел.	13 чел.	28 чел.

Проанализировав результаты опроса, я выяснила, что у доминирующего большинства участников выявлен тип этнической идентичности, соответствующий норме, т. е. это сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам. Если сравнивать результаты опроса среди учащихся ДШИ, то у 4 класса позитивная этническая идентичность составляет всего лишь 39,1 %, что намного ниже среднего. Наоборот, опрос 9 класса выдает очень высокий результат – 79 %. Думаю, что изучение этнокомпонента на уроках в ДШИ влияет на повышения уровня позитивной этнической идентичности. Несомненно, на результаты опроса оказывают влияние и возрастные особенности учащихся и их окружение. Поэтому я сравнила 9 классы (ДШИ и СОШ). Если у первых норма составляет 79 % опрошенных, а у вторых – 50 %, что тоже немало, но все-таки меньше. Также среди 9-классников общеобразовательной школы большой процент (14,2 %) учащихся, находящихся на этапе моратория, процесса нормативного кризиса самоопределения. Если сравнить 4 классы тестируемых между собой, то мы увидим примерно одинаковые результаты с небольшими различиями по всем типам этнической идентичности. На этапе моратория у 4 класса результат 39,1 % (ДШИ) и 29,1 % (СОШ), думаю, говорит о том, что детям не хватает информации и знаний для самоопределения. У некоторого количества учащихся (4 (СОШ) – 8,9 %, 9 (ДШИ) – 9 %, 9 (СОШ) – 25 %) выявлена этническая индифферентность, т. е. размывание этнической идентичности, выраженное в неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности, можно предположить, что эти испытуемые склонны проявлять толерантное отношение по отношению к иноэтничному окружению.

Большой процент этнофанатизма у учащихся 4 классов – 13 % (ДШИ) и 17 % (СОШ) – говорит о влиянии возрастных изменений и окружающей среды. Сильное воздействие на подростков 10–11 лет оказывают СМИ, Интернет и окружающие их взрослые. Возможно, родителям 4-классников стоит проанализировать сложившуюся ситуацию. Выявление 7,2 % типа этнофанатизма у 9 классов (СОШ) является поводом для размышления. Эти подростки могут иметь убеждения в превосходстве своего народа, ксенофобии, в признании приоритета этнических прав народа над правами человека.

Таким образом мы пришли к выводу, что введение этнокомпонента в образовательные программы ДШИ, в том числе и композиции, способствует формированию нормальной этнокультурной идентичности

учащихся путем ознакомления с обычаями, традициями, ценностями народа, прививает им любовь и уважение к своему народу, гордость за его культурно-исторические достижения.

Однако не стоит забывать о возникновении двух крайностей национального воспитания: нигилистической, отрицающей и не признающей свою национальность, ее культуру; национально-шовинистической, проповедующей лишь свои национальные приоритеты и установки, принижающей роль и значение других национальностей. Поэтому очень важна параллельная работа по ознакомлению с другими этническими коллективами, чтобы не упустить сенситивный период усвоения других культур, не ограничивая мир социальных контактов детей. Система дополнительного образования, как и общего, обеспечивает в первую очередь сохранение целостности нации, этнического самосознания, культурного генофонда, развивает уважительное отношение к другим этносам и национальным меньшинствам, формирует положительное эмоциональное отношение к национальному многообразию планеты.

Список литературы

1. <http://fb.ru/article/281242/kulturnaya-identichnost-ponyatie-protsess-formirovaniya-znachenie>
2. Гришина, А. В. Диагностика влияния этнической идентичности на формирование этнических ауто- и гетеростереотипов у беженцев и вынужденных переселенцев из регионов локальных военных конфликтов и принимающего населения: учебно-методическое пособие / А. В. Гришина, А. А. Зеленев, С. Л. Лунин. – М.: КРЕДО, 2016. – 28 с.
3. Опросник «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова). – Б. м., б. г.

[Назад](#)

[Содержание](#)

[Вперед](#)

УДК 374.1

А. А. Мирошниченко,

*д-р пед. наук, профессор каф. пед. и психол.,
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт
им. В. Г. Короленко*

О ПРИМЕРЕ РАЗРАБОТКИ ДЕТСКО-ВЗРОСЛОГО ПРОЕКТА «АКАДЕМИЯ СЕМЕЙНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ»

Аннотация. Представлено описание детско-взрослого проекта по созданию центра, оказывающего услуги по предотвращению или разрешению конфликтов между родителями и детьми. Проект предусматривает режим «одного окна», кураторское сопровождение семьи, привлечение детей в качестве консультантов.

Ключевые слова: ребенок, конфликт, консультация, проект.

Annotation. In the work the project of creation of the center on work with families is described. Specialists of the center consult parents and children. The goal is to resolve the conflict and ensure peace in the family. In the center, the curators who are accompanying the family are working. Children work as consultants. All specialists-advisers work together.

Key words: Child, conflict, consultation, project.

Сегодня проектная деятельность рассматривается как универсальное средство решения большинства проблем общего образования. Несомненно, стоит признать существующие достоинства проектной деятельности. К ним отнесем конкретность в постановке целей и измерении результатов, умение работать в команде, строгие временные границы проекта, поиск нелинейных решений. Активно формируемый в общественном сознании образ «успешного человека будущего» в полной мере складывается из них. Не открывая дискуссию по данной теме, отметим, что автор считает проектную деятельность важным компонентом, а не альтернативой существующей образовательной системе [4]. Именно с таких позиций и рассматривается приведенный ниже пример разработки детско-взрослого проекта «Академия семейных компетенций (АСКО)».

Являясь частью образовательной системы, проектная деятельность должна учитывать ее специфику. В первую очередь специфику, связанную с возрастом обучающихся. Равнозначно отрицательным является практика как полный перенос в школу опыта проектной деятельности из реальных секторов экономики (профессиональных проектов), так и имитация проектной деятельности. Учет специфики образовательной деятельности нашел выражение в детско-взрослых проектах или проектах полного цикла. В таких проектах целью является как продуктовый, так и образовательный результат. Методология проектов полного цикла базируется на мыследеятельностной педагогике [1]. В жизненных циклах детско-взрослых проектов выделяю пять этапов. 1. Выявление проблемы, работа с заказом. 2. Постановка целей, гипотезы, задач. Планирование. 3. Реализация продукта, испытания. 4. Оформление результатов и их представление. 5. Выделение и рефлексия образовательных результатов [5].

В рамках данной работы представлено описание детско-взрослого проекта АСКО, разработанного в рамках курса «Как стать наставником проектов». Курс представлен Агентством стратегических инициатив и реализован через просветительский проект «Лекториум» <https://www.lektorium.tv/>. Для сохранения логики представления инфор-

мации в тексте приведены вопросы, структурирующие финальную часть проекта.

1. Какую проблему решает проект?

Семья была и будет основной ячейкой общества, определяющей будущее человечества. Идеальная семья – это семья, в которой царят взаимопонимание и взаимоуважение. Родители и дети – это добрые друзья. Они совместно проводят досуг, взаимно духовно и эмоционально обогащаются, помогают друг другу в решении жизненно важных проблем, восстанавливают силы для эффективных труда и учебы. Но семья – это живые люди, наличие разногласий и конфликтов является неизбежным. При снижении взаимопонимания и наличии конфликтных ситуаций в семье родители и (или) дети должны иметь возможность обратиться за квалифицированной помощью. Она должна быть оказана оперативно, являться комплексной (психолого-педагогической, социальной и коррекционной) и обеспечивать сопровождение семьи как минимум до завершения оказания помощи. Сегодня диагностируются снижение взаимопонимания и рост конфликтных ситуаций в семьях, имеющих детей дошкольного и школьного возраста [3]. Недостаточный комфорт внутрисемейных отношений является препятствием как для успешности в образовании и становлении личности ребенка, так и для успешности в профессиональных достижениях родителей. Несмотря на широкий перечень услуг и множество организаций, оказывающих помощь семьям в решении (предотвращении) конфликтных ситуаций, существует разрыв между идеальным образом (завтра) и реальностью (сегодня). Разрыв обусловлен наличием проблемы сопровождения семьи со стороны социальных институтов государства. Она заключается в отсутствии комплексности при оказании помощи семье:

- во-первых, по взаимодействию специалистов; специалисты оказывают помощь семье, исходя из узкопрофессиональных позиций, без должного взаимодействия и координации;
- во-вторых, по организационной структуре оказания услуг; услуги разрознены как по специалистам, так и по организациям (образовательные, социальные, коррекционные, медицинские), их оказывающим; отсутствует режим «одного окна» и сопровождения семьи как минимум до завершения оказания помощи;
- в-третьих, по возрасту специалистов, оказывающих помощь; все специалисты – это представители поколения «родителей», которые

не всегда способны «услышать ребенка». Преодоление данного разрыва и является целью деятельности проектной команды.

2. Какой продуктовый результат может быть получен? Кто может воспользоваться результатами проекта?

Продуктовым результатом проекта является действующий комплексный консультационно-образовательный центр АСКО (далее – центр). Под термином «действующий» мы понимаем следующие взаимосвязанные характеристики центра: а) самоокупаемый (на первом этапе) и приносящий прибыль в дальнейшем; б) предлагающий перечень качественных и востребованных консультационно-образовательных услуг; в) обеспечивающий рабочие места в команде проекта тем, кто разделяет ценности команды и желает работать в проекте. Центр оказывает консультационно-образовательные услуги семьям, имеющим детей дошкольного и школьного возраста и испытывающим потребность в квалифицированной, комплексной (психолого-педагогической, социальной и коррекционной) помощи для решения (предотвращения) внутрисемейных конфликтов. Консультационно-образовательные услуги центра отличаются от услуг конкурентов наличием следующих требований: 1. Режимом «одного окна» для потребителей услуги (деятельность специалистов разного профиля скоординирована и нацелена на достижение единого результата). 2. Паритетным представлением при работе с семьями (потребителями услуг) интересов разных поколений (в команде центра работают преподаватели вуза, а в качестве их ассистентов – студенты и школьники). 3. Кураторским сопровождением семьи от начала и как минимум до завершения услуги. Проверка адекватности предложенного решения – валидация результатов – возложена на внешних экспертов. На уровне создания центра экспертами являются представители бизнеса, политики, образования, методологии, общественности, дети. Они оценивают промежуточные результаты. Результаты экспертизы – мнения, советы, оценки. На уровне работы центра, как структурного подразделения вуза, экспертами в основном выступают потребители услуг. Результат их экспертизы – самоокупаемость центра и полученная прибыль. На уровне развития центра экспертами являются потенциальные инвесторы. Результат экспертизы – наличие и размер инвестиций, позволяющий центру перейти в статус самостоятельного юридического лица. Экспертиза рублем на этих двух уровнях является самой адекватной проверочной процедурой продуктового результата проекта.

3. Этапы работы над проектом: какие задачи, на каком этапе должны быть решены?

Работа над проектом включает пять этапов:

3.1. Этап замысла. Идея создания центра, ее осмысление происходили в рамках работы кафедры вуза. Участники – преподаватели вуза, студенты и школьники. Задачи: 3.1.1. Конкретизировать идею будущего проекта (сентябрь). 3.1.2. Определить кадровое ядро будущего АСКО, которое готово участвовать в проектной работе (сентябрь). 3.1.3. Провести предварительный мониторинг рынка предоставления аналогичных услуг (октябрь). 3.1.4. Провести предварительные переговоры с руководством вуза о потенциальной возможности создания центра (ноябрь). 3.1.5. Экспертиза этапа (декабрь).

3.2. Этап проектирования. Задачи: 3.2.1. Сформировать рабочую группу (январь). 3.2.2. Преобразовать идеи в описание проблемы и сформулировать гипотезу и задачи (январь). 3.2.3. Провести анализ путей решения задач (январь). 3.2.4. Определить стейкхолдеров и антистейкхолдеров (февраль). 3.2.5. Разработать дорожную карту по реализации проекта (февраль-март). 3.2.6. Согласовать дорожную карту с руководством вуза (март). Экспертиза этапа (апрель).

3.3. Этап создания – реализация дорожной карты и подготовка центра к оказанию комплексных консультационно-образовательных услуг в режиме «одного окна». 3.3.1. Разработка нормативной документации, протоколов взаимодействия (апрель). 3.3.2. Подбор кадров для центра, обеспечение согласованности их действий (апрель-июнь). 3.3.3. Создание необходимой инфраструктуры и материально-технического обеспечения центра (май-июнь); 3.3.4. Работа центра в режиме моделирования деятельности для обеспечения слаженности (сыгранности) команды проекта в предоставлении комплексных консультационно-образовательных услуг (май-июнь). 3.3.5. Рекламная компания (май-август). 3.3.6. Экспертиза этапа (июнь). 3.3.7. Подготовка центра к открытию (июль-август).

3.4. Этап оказание услуг центром. 3.4.1. Работа центра с реальными потребителями услуг. 3.4.2. Анализ результатов деятельности центра. 3.4.3. Корректировка деятельности центра и (или) введение новых элементов услуги. Перечисленные этапы составляют цикл с периодом от дня до месяца. Срок реализации этапа – 2–3 года.

3.5. Этап трансформации (утилизации). Через 2–3 года – первый вариант – расширение перечня услуг и создание новой структуры, в которую центр войдет как составная часть. Второй вариант –

ликвидация центра, если он проиграет конкурентам или его услуги не окажутся востребованными. Третий вариант – переход центра в статус самостоятельного юридического лица – партнера вуза.

Модель реализации проекта – спиральная. Выбор модели определен тем, что на первоначальном этапе центр не будет стремиться к большому объему услуг, главное, во-первых, обеспечить согласованность работы всех компонентов центра в режиме «одного окна», во-вторых, обеспечить, согласованность работы преподавателей, студентов и школьников при оказании комплексных консультационно-образовательных услуг. Достижение согласованности обеспечивается через схематизацию деятельности [2]. Измерение результативности действий осуществляется через промежуточные точки.

4. Требования к среде реализации проекта.

На первом и втором этапах работа над проектом реализуется в рамках кафедры вуза. На третьем и четвертом этапах – в рамках специализированного структурного подразделения вуза. Так как центр является структурным подразделением вуза, то оффлайновая часть среды будет располагаться на территории вуза. Она будет соответствовать требованиям, принятым в вузе с дополнительными протоколами, соответствующими специфике центра. К среде проекта относятся следующие объекты, необходимые для работы центра. Консультационные кабинеты и переговорные комнаты. Диагностические и технологические лаборатории. Оборудование объектов соответствует их наименованию и позволяет оказывать услуги по профилю центра. Последовательность использования среды центра определена базовым сценарием реализации консультационно-образовательной услуги семье: 1. Обращение семьи в центр (алгоритмы действия методиста «одного окна» и секретаря центра. 2. Первичная консультация, определение траектории оказания услуги и назначение куратора, сопровождающего семью в течение всего срока решения проблемы (алгоритмы действий первичного консультанта, куратора). 3. Оказание помощи семье в соответствии с траекторией оказания услуги (алгоритмы специалистов центра и их ассистентов – студентов и школьников). 4. Диагностика результата. 5. Определение необходимости кураторского сопровождения семьи после оказания услуги.

5. Как могут быть представлены результаты проекта?

Представление результатов проекта имеет две ступени. На первой ступени результатом является открытие центра как структурного подразделения вуза и готовность к приему посетителей. Поскольку

открытие центра (разрезание красной ленточки) является не завершением, а началом второй степени предоставления результатов проекта, то основным механизмом получения информации о результатах проекта является обратная связь с пользователями услуг, в том числе потенциальных. Для расширения числа пользователей консультационно-образовательных услуг и поиска инвесторов предлагаются следующие формы представления проекта: 1) стендовые доклады на мероприятиях социальной и инвестиционной направленности, формат стендового доклада позволяет обеспечить «менее формальное» общение с потенциальными пользователями и инвесторами; 2) открытие страниц в социальных сетях, предоставляющих информацию о работе центра; 3) интервью в СМИ (печатные, радио, телевизионные) социальной направленности; 4) выездные дни открытых дверей в образовательных организациях; 5) организация просветительских мероприятий «Разговор по душам»; 6) выступления с пленарными и секционными докладами на научных конференциях; 7) участие в региональных конкурсах по поддержке социального предпринимательства.

6. Какие образовательные результаты могут быть получены?

Ключевой ценностью, которая объединит всех участников проекта, должно стать осознание того, что социально ориентированное предпринимательство является не второстепенной и постыдной деятельностью, а значимой сферой профессиональной деятельности, которая требует качественной и коллективной работы, позволяет удовлетворить профессиональные и материальные потребности. Критерии, иллюстрирующие наличие ключевой ценности в деятельности участника проекта. 1. Работа в центре рассматривается равноценной обучению (студенты, школьники) и преподавательской деятельности (преподаватели вуза). 2. Деятельность по оказанию консультационно-образовательных услуг – это социально значимая деятельность, иллюстрирующая высокий профессионализм (преподаватели) и (или) стремление к его приобретению (студенты, школьники). 3. Квалифицированная помощь заказчикам услуг – коллективная работа, требующая согласованной работы всех участников проекта. 4. Каждый имеет право равного голоса ради повышения качества работы центра. Все перечисленные критерии легко выявляются в ходе ролевых игр и оказания реальных услуг. Ключевая компетенция формируется на каждом из этапов проекта.

Образовательный результат проекта является условием обеспечения качества продуктового результата проекта. Команду проекта составляют три категории участников: преподаватели, студенты и школьники. Для каждой категории конкретизируем основные планируемые образовательные результаты. Для преподавателей – это прикладные навыки и умения, ценности. Для студентов – это предметные результаты (знания), освоение способа работы (метода, компетенции), ценности. Для школьников – знакомство с предметной областью, предметные результаты (знания), ценности. Учебные ситуации следует осуществлять на всех стадиях создания проекта. Первая группа учебных ситуаций осуществляется в традиционной форме – урок, мини-лекция. Признавая необходимость первой группы учебных ситуаций, считаем, что основную роль в формировании образовательного результата играет вторая (основная) группа учебных ситуаций. Они реализуются через активные методы обучения. В нашем случае они реализуются в форме имитационных ролевых игр. Данное убеждение основано на том, что учебная информация и образовательный результат – это не синонимы. Образовательный результат – это личный опыт деятельности по реализации учебной информации в определенном спектре условий. В ходе игры участники моделируют действия и приобретают опыт их осуществления. Этот опыт и есть образовательный результат. Так, например, на этапе выделения проблемы промежуточным результатом является изучение конкурентов и рынка услуг. Учебная ситуация – «промышленный шпион». В ходе игры одна группа участников проекта имитирует деятельность потенциальных конкурентов центра, вторая группа – деятельность самого центра по выявлению их сильных и слабых сторон. Рефлексия в нашем проекте – это элемент реализации каждого этапа проекта и самостоятельный его этап. Определим взаимосвязь образовательных результатов и действий, регистрирующих их достижения. Данные действия носят рассредоточенный характер и позволяют построить рефлексивный профиль каждого участника проекта. Для школьников образовательный результат – это знакомство с предметной областью, предметные результаты (знания), ценности. Действия: эссе «Что я узнал нового о том, как помочь семье?», тестирование по учебной информации, отражающей предметную область, самостоятельное освоение курса MOOC, самооценка своих достижений, утверждение или разочарование в выборе будущей сферы деятельности, оценка школьника другими участниками проекта по его роли в деятельности команды. Для студентов образовательный результат – это предметные результаты (знания), освоение способа работы (метода, компетенции),

ценности. Действия: эссе «Как становятся профессионалами», тестирование по учебной информации, отражающей предметные знания, самостоятельное освоение курса MOOC, самооценка роста профессиональных компетенций, отзывы потребителей услуг, оценка студента другими участниками проекта по его роли в деятельности команды. Образовательными результатами для преподавателей являются прикладные навыки и умения, ценности. Их действия – это самоанализ профессионального роста, овладения прикладными навыками и умениями, отзывы потребителей услуг, оценка преподавателя другими участниками проекта.

Все перечисленные действия не следует объединять. Лучшим вариантом является тематическая рефлексия, ориентированная на составляющие элементы проекта. Например, сценарий рефлексии на тему «Семья будущего» включает: 1. Вводную часть – статистика, описание динамики изменения характеристик семьи за определенный период. 2. Анализ эссе «Что я узнал нового о том, как помочь семье?». Его готовят школьники. На основе эссе развивается дискуссия «Как помочь семье сегодня и завтра?». По итогам дискуссии проводится ролевая игра «Семья будущего пришла в центр». По результатам игры проводится разбор рисков и достижений. Итогом рефлексии является формирование опережающих (не типичных, но возможных – исходя из динамики развития общества) консультационно-образовательных услуг. Это расширение (прототип) продуктового результата и охват всего перечня образовательных результатов.

Список литературы

1. Громыко, Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое искусство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю. В. Громыко. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.
2. Громыко, Н. В. Обучение схематизации: сб. сценариев для проведения уроков и тренингов: учеб.-метод. пособие для учащихся 10–11 классов / Н. В. Громыко. – М., 2005.
3. Мирошниченко, А. А. Психологическое здоровье участников образовательных отношений / А. А. Мирошниченко, Д. Р. Мерзлякова. – Beau Bassin, 2017 – 90 с.
4. Куртеева, О. В. Конструируем воспитательный проект: пособие для педагогов практикующих и педагогов будущих / О. В. Куртеева, А. А. Мирошниченко. – Глазов, 2017. – 84 с.
5. Федосеев, А. Детско-взрослые проекты: жизненный цикл проекта / А. Федосеев // Образовательный центр «Сириус» (Электронный ресурс) // <http://kvantorium.edu35.ru/attachments/article/13/%D0%B4%D0%B5%D1%82%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B7%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%BB%D1%8B%D0%B5%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%8B.pdf> (Дата обращения: 11.05.2018)

Вверх

Раздел 2. Психология

УДК 159.99
ББК 88.6

М. Н. Богданова,
педагог-психолог,
МКОУ «ОШ № 5»,
Н. В. Широбокова,
педагог-психолог,
МКОУ «ОШ № 5»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СЕМИНАР ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РАЗВИТИЯ ИХ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация. Какие формы работы помогут наиболее эффективно организовать сопровождение семей? Данный вопрос возникает практически ежедневно в работе педагога-психолога. Практика нашей работы показала, что одной из результативных форм работы по развитию родительской компетентности является психолого-педагогический семинар. Здесь родители получают возможность получить квалифицированную помощь в режиме реального времени, обсудить проблемы с людьми, имеющими аналогичные трудности. В статье также приводятся практические рекомендации по организации и проведению психолого-педагогических семинаров с родителями (законными представителями) обучающихся.

Ключевые слова: взаимодействие образовательной организации с семьей, родительская компетентность, формы работы с родителями, психолого-педагогический семинар

Annotation. What forms of work will help to organize the most effective guidance of families? This question arises almost every day in the work of a teacher-psychologist. Our experience has proved that one of the most effective forms of work on the development of parental competence is psychological and pedagogical seminar. It gives parents an opportunity to receive expert assistance in real time format, to discuss problems with people who have similar difficulties. The article also provides practical guidance on the organization and conduct of psychological and pedagogical seminars with parents (legal representatives) of students.

Key words: interaction of an educational organization with the family, parental competence, forms of work with parents, psychological and pedagogical seminar.

Концепция модернизации Российского образования и положения ФЗ «Об образовании в РФ», провозглашающие «демократический, государственно-общественный характер управления образованием...», служат исходными нормами для обеспечения сотрудничества школы и

родителей (законных представителей) [1]. Определяя семью в качестве важнейшего института общества, основы, опоры государства, отвечающей за социализацию новых поколений, Закон рассматривает родителей (законных представителей) как равноправных участников образовательного процесса [1]. Успешное решение задач воспитания возможно только при объединении усилий семьи и других социальных институтов.

Образовательное учреждение – один из важнейших социальных институтов, обеспечивающих воспитательный процесс и реальное взаимодействие ребенка, родителей и социума. Одной из важнейших задач, стоящих перед участниками педагогического процесса образовательного учреждения, является психолого-педагогическое сопровождение не только обучающихся в ней школьников, но и их родителей, т. к. «...детско-родительские отношения имеют для психического здоровья детей первостепенное значение. Механизмы интеграции семьи, в частности, взаимоотношения между ее членами, играют огромную роль в воспитательном процессе. Их нарушение влечет за собой значительные неблагоприятные последствия» [2].

Изучение влияния семьи и семейных отношений на развитие личности отражено в работах отечественных психологов (М. О. Ермихиной, Т. М. Мишиной, В. М. Воловика, А. М. Захарова, А. С. Спиваковской, И. М. Марковской и др.), и зарубежных исследователей (А. Адлера, К. Роджерса, В. Сатир, Ф. Райса, Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юцискиса и др.). Они отмечают, что именно высокий уровень компетентности родителей поможет им избежать ошибок в воспитании детей. Компетентный родитель – человек, готовый видеть реальную ситуацию, в которой растет его ребенок, и предпринимать усилия для того, чтобы ее менять, человек, который знает, что если не помогает одно, то необходимо предпринять что-то другое. Компетентный родитель понимает, что для изменения развития ребенка в более благоприятную сторону надо меняться самому, пробовать, искать, учиться.

Анализ научных исследований (Е. П. Арнаутова, Н. Ф. Виноградова, Г. Н. Година, В. П. Дуброва, Л. В. Загик, О. Л. Зверева, В. М. Иванова, В. К. Котырло, Т. А. Куликова, С. Л. Ладывир, Т. А. Маркова, Н. М. Метенова, Л. Ф. Островская, А. А. Петрикевич, Л. Г. Петряевская и др.) показывает, что возрастает количество социально незащищенных родителей и детей, наблюдается социально-психологическая тревожность семьи, ухудшение состояния здоровья детей (физического и психического). Данные тенденции в жизни общества нельзя оставить

без внимания. Изменения социокультурной ситуации требуют совершенствования содержания, форм и методов психолого-педагогического сопровождения семьи, которые могли бы удовлетворить запросы родителей как в информационном, так и в организационном плане, а также могли бы способствовать становлению родительской компетентности.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи – это создание педагогами образовательного учреждения условий, направленных на оказание превентивной и оперативной помощи родителям в решении их индивидуальных проблем, на развитие родительской компетентности.

Анализ результатов психологических исследований семей позволяет сделать вывод о том, что «...в психологической коррекции нуждаются не только дети, но и их родители: им нужно помочь овладеть навыками, которые способствовали бы развитию позитивных детско-родительских отношений» [2].

В практике работы образовательных учреждений уже сложились методы работы с родителями по повышению их родительской компетентности. Все они довольно хорошо раскрыты в педагогической литературе: повышение компетентности родителей (формирование у них необходимых знаний, обучение их навыкам общения с детьми, разрешения конфликтных ситуаций, улучшения стиля родительского поведения и т. п.) организуется с помощью разных форм и методов работы с родителями (беседы, консультации, тренинги, круглые столы и др.). Но в большинстве своем эти методы направлены на информационную составляющую компетентности, на формирование знаний о ребенке и методах взаимодействия с ним.

Одной из форм повышения педагогической компетентности родителей является психолого-педагогический семинар. Психолого-педагогический семинар – это активная форма работы с теми родителями, которые осознают проблемные ситуации в семье, хотят изменить свое взаимодействие с собственным ребенком, сделать его более открытым и доверительным, понимают необходимость приобретения новых знаний и умений в воспитании ребенка. Основной целью семинара является повышение психолого-педагогической компетентности родителей, оказание образовательных услуг взрослым посредством обмена практическим опытом воспитания детей в условиях неформального общения.

На этапе изучения возможностей данной формы работы с родителями нами было проведено исследование проблем, которые

испытывают родители при воспитании детей с ОВЗ. Одной из важнейших проблем, на которую указали родители, являются трудности установления межличностных отношений в рамках семьи.

Межличностные отношения в семье занимают одно из важных мест в процессе развития ребенка с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Под руководством родителей ребенок приобретает свой первый жизненный опыт, элементарные знания об окружающей действительности, умения и навыки жизни в обществе. В настоящее время проблема межличностных отношений в семьях, имеющих ребенка с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), действительно очень актуальна.

Изучив данную тематику, мы выявили особенности детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с ОВЗ. Исследование данной проблемы дает возможность выявить особенности родительского отношения к своим детям, отношения детей к родителям. «В повседневной жизни родители детей с отклонениями в развитии сталкиваются со множеством проблем. С одной стороны, они испытывают глубокие внутренние психологические проблемы, обусловленные рождением в семье ребенка с ОВЗ, а с другой – трудности при выборе воспитательных и образовательных средств воздействия на своих детей» [3]. Именно это накладывает значительный отпечаток на взаимоотношения со своими детьми.

Для решения выявленных проблем в МКОУ «ОШ № 5» (г. Глазов, Удмуртская Республика) проводятся психолого-педагогические семинары «Детско-родительские отношения» для родителей (законных представителей) обучающихся.

Целью организации психолого-педагогических семинаров для родителей является повышение психолого-педагогической компетентности родителей, оказание образовательных услуг взрослым посредством обмена практическим опытом воспитания детей в условиях неформального общения.

Задачи:

1. Налаживать взаимодействие между педагогами, родителями и обучающимися.
2. Содействовать согласованию ценностных основ воспитания ребенка, т. е. определить, какие приоритетные ценности хотят видеть в ребенке взрослые.

3. Помочь родителям научиться содержательному общению со своим ребенком, понимать его интересы и потребности, адекватно оценивать уровень его развития, достижения.
4. Вовлечь родителей в жизнь образовательного учреждения на принципах сотрудничества.

Формы проведения занятий: семинарские занятия с элементами тренинга, круглый стол, деловые и ролевые игры и др.

Используемые методы и приемы:

- групповая дискуссия, дискуссия в малых группах применяются в начале занятия (например, с целью определения используемых на занятии понятий) и для активизации взаимодействия – позволяет сопоставить противоположные позиции, увидеть проблему с разных сторон;
- анализ ситуаций – стимулирует обращение к опыту других;
- информирование – расширение кругозора в вопросах воспитания и развития ребенка;
- тренировка эффективных методов педагогического взаимодействия;
- диагностические процедуры – анкеты, рисунки и др. как средства получения участниками новой информации о себе и своих детях.

Примерная структура семинаров:

1. Организационный момент подразумевает приветствие участников и первый «эмоциональный круг», когда участники рассказывают о том, с какими чувствами, мыслями, пожеланиями по работе группы они пришли.
2. «Разминка» – короткая игра или упражнение, позволяющая участникам снять напряжение, расслабиться, настроиться на групповую работу.
3. Основная часть. В основной части могут использоваться такие формы, как теоретическое выступление по теме занятия, психотехнические упражнения, деловые игры, дискуссии, беседа.
4. Рефлексия.

После каждого вида групповой работы участники обсуждают опыт, который приобрели в процессе игры или упражнения, чувства, которые испытывали, мысли, которые возникли, навыки, которые хотелось бы перенести в повседневную жизнь.

Семинары организуются с 2013 по 2018 г. За это время были освещены следующие темы: «Умеете ли Вы любить своих детей»,

«Стили воспитания в семье», «Учебная мотивация как фактор успешности школьников», «Уровень доверия в отношениях родителя и ребенка» (см. Приложение), «Половозрастные особенности и гендерное воспитание детей в семье», «Воспитание трудолюбия на разных возрастных этапах», «Дети и деньги», «Воспитание уважительного отношения к людям старшего поколения», «Когда и как начинать половое воспитание детей с ОВЗ», «Как помочь детям справиться со своим эмоциональным состоянием», «Дети и компьютер», «Взаимоотношения между юношами и девушками», «Взаимодействие семьи и школы по формированию здорового образа жизни у детей с особенностями развития».

Прогнозируемые результаты:

- приобретение родителями навыков безоценочного толерантного отношения к детям;
- повышение меры родительского принятия, уважения к чувствам детей, признание необходимости автономии ребенка, укрепление уверенности в собственных воспитательных возможностях;
- развитие умения брать на себя ответственность за построение межличностных отношений в семье;
- определение зон ответственности родителей и педагогов.

Мониторинг эффективности психолого-педагогических семинаров для родителей осуществляется через анкетирование участников, в ходе индивидуального консультирования родителей, путем открытого обсуждения результатов совместной работы организаторов с участниками.

Практика использования психолого-педагогических семинаров показала, что это одна из наиболее эффективных форм работы с родителями (законными представителями) обучающихся с ОВЗ, т. к. она предполагает оказание помощи в режиме реального времени, а также открывает возможности обсуждения проблемы с людьми, имеющими аналогичные трудности.

Приложение

Психолого-педагогический семинар для родителей
(законных представителей)
на тему «Уровень доверия в отношениях родителя и ребенка»
(пример из опыта работы)

Цель: способствовать формированию положительных взаимоотношений между родителями и детьми, укрепление взаимопонимания в семье.

Задачи:

1. Содействовать согласованию ценностных основ воспитания ребенка, т. е. определить приоритетные ценности семьи.
2. Помочь родителям научиться строить доверительные отношения со своим ребенком и другими членами семьи, понимать их интересы и потребности, адекватно оценивать уровень развития ребенка и его достижения.

Оборудование: листы А4, листы А2 с изображением дома – 2 шт., «кирпичи» из бумаги разных цветов 20 шт., такие же белые «кирпичи» по 5 шт. на группу, изображение контейнера для мусора, запись спокойной, приятной музыки.

Ход мероприятия

1. Приветствие.

Знакомство участников в кругу через проговаривание имени, проблемы и ожиданий от семинара.

2. Упражнение «Моя семья».

Упражнение выполняется в кругу. Участникам предлагается рассказать несколько слов о своей семье.

3. Дискуссия «Что такое доверие?»

Участники в ходе коллективной беседы находят ответы на следующие вопросы:

- Как вы думаете, из чего складываются отношения в семье, что на них влияет?
- Какими, на ваш взгляд, должны быть отношения в семье?
- Какое место вы отвели бы в семейных отношениях доверию?
- Что такое доверие?
- Всем ли мы можем доверять одинаково?
- Когда и как возникает доверие в отношениях?
- Возможно ли и нужно ли всегда и всем делиться с близкими, могут ли у человека быть секреты, сохраняется ли тогда доверие? (Доверие в том числе означает, что я сам решаю, чем делиться, а чем нет, у меня есть на это право и близкие признают это.)

Для следующего упражнения необходимо поделить присутствующих на 2 группы. Для этого:

4. Упражнение «Как построить дом доверия?» [4] Работа в группах. (Во время работы включается фоном спокойная музыка.)

Дается пояснение к упражнению:

– Сейчас каждая группа строит свой «Дом доверия». Для этого у вас на столах есть заготовки с изображением домов и «кирпичи» из бумаги.

Ваша задача – обсудить в группе и написать на «кирпичах» составляющие доверительных отношений, что для них нужно, из чего они складываются, наклеить их на дом: внизу – самое важное, фундамент, дальше по убыванию степени важности. После окончания построения «Дома доверия» каждая группа защищает свой проект, высказывая сложившееся в групповой работе понимание доверия в семье.

5. Упражнение «Что мешает доверию?»

А что нам мешает доверять друг другу, что рушит доверительные отношения?

Предлагаем вам обсудить этот вопрос в группах и написать ответы на белых «кирпичах».

Каждая группа озвучивает свои ответы и складывает их в «контейнер для мусора».

7. Рефлексия.

Проводится в кругу с любым атрибутом, который передается из рук в руки. Обсуждается, что понравилось, что получилось, на чем бы еще хотелось остановить свое внимание. Общее отношение к встрече.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (действующая ред. 2018 г.). – Ст. 44.
2. Григори, Н. Связующая нить: программа коррекции детско-родительских отношений / Н. Григори // Школьный психолог. – 2000. – № 28.
3. <http://psy.1september.ru/index.php?year=2000&num=28>
4. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.
5. Родительское собрание «Строим дом доверия» для родителей и учащихся (разраб. И. А. Сложеникиной, педагога-психолога КГУ «Школа-гимназия № 10» г. Усть-Каменогорска // <https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2014/02/24/razrabotka-sobraniya-dlya-roditeley-i-detey-stroim>

УДК 159.99
ББК 88.6

Н. А. Ермаченко,
начальник отдела психол.-пед. сопровождения студентов, аспирант,
Институт психологии,
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
О. В. Зайцева,
психолог отдела психол.-пед. сопровождения студентов, аспирант,
Институт психологии,
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ УЧАСТИЯ В ВОЛОНТЕРСКОМ ДВИЖЕНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические взгляды на личностные детерминанты участников волонтерского движения. Данный анализ помог нам вывить основные детерминанты – это мотивация оказания помощи, система ценностно-смысловых установок личности, эмоциональная гибкость, личностные особенности и направленность личности.

Ключевые слова: детерминанты, волонтерская деятельность, волонтер.

Annotation. The article discusses the theoretical views on personal determinants of participants of the volunteer movement. This analysis helped us to identification and preparation of the main determinants is the motivation to provide assistance, the system of value-semantic units of personality, emotional flexibility and personality traits and orientation of the person.

Key words: determinants, volunteer activities, volunteer.

Волонтерская деятельность – это особая разновидность помогающего поведения. Она представляет собой добровольное осознанное оказание различных видов помощи нуждающимся людям, организациям, странам (в случае вооруженных конфликтов и стихийных бедствий), не подразумевающее денежного вознаграждения.

Добровольческую деятельность часто отождествляют с помогающим поведением, однако они не являются идентичными понятиями. Во-первых, волонтерская деятельность носит продолжительный характер, в то время как помогающее поведение может быть лишь разовым явлением, проявившимся лишь по причине внешних обстоятельств. Во-вторых, выбор человека или организации, которой будет оказываться помощь, осуществляется руководством волонтерской организации. Оказывая помощь в повседневной жизни, огромное значение будет иметь выбор человека, которому ее оказывают. В-третьих, волонтерская

деятельность исключает получение материальной выгоды в результате оказания помощи.

Точно так же волонтерскую деятельность иногда приравнивают к альтруизму. Несмотря на то что участие в добровольческой деятельности исключает получение материальной выгоды, вознаграждение может быть. Это субъективные выгоды: например, наличие опыта работы в сфере социальной службы, укрепление чувства собственного достоинства и т. д.

Таким образом, становится совершенно очевидно, что волонтерская (добровольческая) деятельность является не синонимом понятий «помогающее поведение» или «альтруизм», а особым видом просоциального поведения, включающим в себя признаки того и другого явлений.

Учитывая высокую специфичность деятельности, ею могут и хотят заниматься далеко не все. Этот факт помогает сделать вывод о наличии определенных детерминант, связанных со вступлением и дальнейшим участием в волонтерской деятельности.

Е. С. Азарова и М. С. Яницкий в своей диссертации выделяют особые психологические детерминанты добровольческой деятельности.

Первая группа – социально-психологические детерминанты: система поощрений, влияние общественного внимания, общественное признание, содержание добровольческой деятельности, социально-психологический климат добровольческой организации.

Вторая группа – коммуникативно-деятельностные детерминанты: успешность деятельности, стиль общения, содержание и процесс обучения, стратегическое планирование и руководство.

Третья группа, наиболее важная для нашего исследования, – личностные детерминанты: система мотивов, потребность в заботливости, эмпатия, ценностно-смысловая система, эмоциональные особенности, склонность к деятельности, направленность, свойства личности, самооценка [1].

Социально-психологические детерминанты, как и коммуникативно-деятельностные, помогают будущему волонтеру оценить волонтерскую деятельность с точки зрения ее привлекательности для него самого. Каждый волонтер, как говорилось ранее, выбирает данную деятельность осознанно, если он оценивает условия деятельности как привлекательные, то он приступает к ней. Она помогает ему в самоактуализации и не противоречит его ценностно-смысловым установкам.

Личностные детерминанты помогают оценить волонтера и ему себя самостоятельно с точки зрения предрасположенности к благотворительной деятельности. Конечно, это не говорит о том, что если человек не подходит по нескольким или всем параметрам, то для него данная деятельность закрыта, но участие в ней может вызвать ряд сложностей, препятствующих к ее выполнению, что может негативно повлиять на качество выполняемой работы.

Итак, давайте подробно рассмотрим личностные детерминанты добровольческой деятельности.

Мотивация. Классификацию мотивации добровольческой деятельности дать очень сложно, потому что она всегда состоит из нескольких компонентов, комбинация этих компонентов у разных людей будет разной.

Б. Додонов представляет схему взаимодействия мотивов в побуждении к сложным видам деятельности:

- удовольствие от самого процесса деятельности;
- прямой результат деятельности (созданный продукт, усвоенные знания и т. п.);
- вознаграждение за деятельность (плата, повышение в должности, слава);
- избежание санкций (наказания), которые угрожали бы в случае уклонения от деятельности или недобросовестного выполнения [2].

Вопрос мотивации к выполнению добровольческой деятельности неоднозначен, каждый ученый по итогам исследований приводит свою классификацию мотивов.

Так, например, С. В. Алещенок, изучая феномен российского добровольчества, выделяет следующие мотивы:

1. Стремление к строительству более справедливого и свободного общества.
2. Энтузиазм, доброта и подвижничество граждан.
3. Стремление быть социально полезными другим людям.
4. Неравнодушное отношение к происходящему вокруг.
5. Желание реализовать себя и свои инициативы.
6. Решить проблемы других людей и собственные проблемы.

Попытавшись объединить их между собой, он выделил ведущий тип мотивации – солидарность и ответственность за проблемы в обществе [3].

Л. А. Кудринская, классифицируя мотивы добровольческой деятельности, указывает на то, что мотивы напрямую связаны с направлением добровольчества:

- социально-политическая мотивация (когда волонтер чувствует себя частью исторических и политических событий);
- традиционно-ценностная мотивация (добровольцы стремятся помочь ближнему, сделать доброе дело, реализовав нормы референтной группы и др.);
- мотивация социально-экономической адаптации (желание завести новые знакомства, получить повышение по службе) [4].

Данная классификация Л. А. Кудринской в некотором смысле пересекается с классификацией Д. В. Ольшанского, который, в свою очередь, мотивы добровольчества рассматривал на примере мотивов, привлекающих людей в массовые движения:

- эмоционально-аффективная мотивация (главная цель – эмоциональное участие в каком-либо событии);
- ценностно-рациональная мотивация (знают всю рациональную составляющую движения);
- традиционные цели (повторение семейного сценария и т. п.);
- рационально-предметная мотивация (сводится к получению сугубо конкретных личных выгод) [5].

Как отмечает М. Санникова, волонтерство – это не просто хобби, это осознанный целенаправленный выбор, следовательно, добровольческая деятельность детерминирована не одним, а несколькими мотивами.

Выделить абсолютно все мотивы вступления в волонтерскую деятельность невозможно, однако О. В. Решетников выделяет ряд требований, которым должны отвечать мотивы:

- иметь социально значимый характер;
- широкую распространенность среди добровольцев;
- отвечать общечеловеческим ценностям;
- сохранять индивидуальные различия волонтеров;
- способствовать развитию добровольческой деятельности, реализации ее целей и задач [8].

Более того, С. В. Михайлова выделила ряд особенностей мотивации к добровольческой деятельности в зависимости от возраста. Данные особенности представлены в таблице.

Особенности мотивации к добровольческой деятельности
в зависимости от возраста волонтера

Возраст	Особенности мотивации
Подростковый, юношеский возраст	Стремление познакомиться с будущей профессией, поиск полезных деловых контактов
Зрелость	Потребность в самореализации
Пожилой возраст	Проявление сострадания, милосердия, заботы

Таким образом, мотивация добровольческой деятельности будет зависеть не только от системы мотивов личности и внешних обстоятельств, но и от возраста.

Несмотря на то что потребность в заботливости входит в структуру мотивации личности, Азарова и Яницкий выносят ее отдельной детерминантой волонтерской деятельности. Эту потребность описывает Х. Хекхаузен, опираясь на Мюррея. Отличительные признаки соответствующих ей действий он описывает следующим образом: «Высказывать сочувствие и удовлетворять потребности беспомощного – ребенка или любого другого, который слаб, покалечен, устал, неопытен, немощен, унижен, одинок, отвержен, болен, который потерпел поражение или испытывает душевное смятение. Помогать другому в опасности. Кормить, опекать, поддерживать, утешать, защищать, успокаивать, заботиться, исцелять» [7].

Ценностно-нормативная система личности. Следующей детерминантой, имеющей колоссальное значение, является система ценностей личности. Ценностно-нормативная система является ориентиром при выборе способа действий, проверяет и отбирает идеалы, выстраивает цели, содержит способы достижения этих целей.

Исследование М. С. Яницкого показало, что среди ведущих ценностных ориентиров волонтеров большое значение имеют «внутренняя гармония и свобода», «свобода от противоречий», «уверенность», «развитие и самосовершенствование», «жизнерадостность и чувство юмора», «широта знаний и взглядов», в то же время явно отвергаемы ценности «материальной обеспеченности», «общественного признания» [6].

Как указывает В. А. Овчинников, в процессе подготовки к добровольческой деятельности важно формировать такие просоциальные ценности, как «участие в общественной и политической жизни», «жизнь с пользой для других», «общественное признание»,

«интересная работа». Все это, по его мнению, будет способствовать благоприятной и плодотворной деятельности будущих волонтеров.

Эмоциональная гибкость. По мнению Л. М. Митиной, это гармоничное сочетание эмоциональной экспрессивности и эмоциональной устойчивости. Обладание эмоциональной гибкостью является важной составляющей успешной деятельности волонтера, ведь эмоционально ригидный человек не сможет реализовать себя в этой деятельности.

Направленность личности. И. Егорычева выделяет несколько видов направленности, проявляющихся в устойчивом отношении человека к себе, людям и обществу в целом:

- коллективистская, характеризующая устойчивую ориентацию человека на взаимодействие с другими людьми;
- деловая, определяющая в качестве устойчивой системы мотивов те, которые обуславливают успешность профессиональной деятельности;
- гуманистическая, отражающая устойчивое отношение человека к окружающему миру;
- эгоистическая – с устойчивым преобладанием заинтересованного отношения к себе по сравнению к другим людям и обществу;
- депрессивная, проявляющаяся в заниженной самооценки человека относительно других людей;
- суицидальная, свидетельствующая об отсутствии ценностного отношения к себе, людям и обществу [2].

Анализируя эти шесть видов направленности личности, Е. С. Азарова определяет первые три вида направленности как благоприятные для волонтерской деятельности, а именно: коллективистская, деловая и гуманистическая.

Индивидуальные личностные характеристики. Самыми главными личностными характеристиками для волонтерской деятельности будут эмпатия и способность сопереживать. Люди с высоким уровнем эмпатии наиболее успешны в волонтерской деятельности, к тому же степень привлекательности волонтерской деятельности для них тем выше, чем выше у них уровень эмпатии.

Но, кроме этих качеств, ученые выделяют и другие, пусть и в меньшей степени, но все-таки значимые.

И. П. Куникина выделяет эмпатию и толерантность.

А. Н. Перцовский – лидерские качества, творческие способности, направленность на общение с людьми, личностную зрелость,

стрессоустойчивость, высокий уровень социально-психологической и аутопсихологической компетенции.

В то же время Н. В. Черепанова указывает на эмпатию, терпимость, эмоциональную устойчивость, сильную мотивацию [2].

В различных исследованиях ученые выделяют разные личностные особенности, может быть, это связано с разными видами деятельности, которые выполняют волонтеры, возрастом и т. д., но, несомненно, можно увидеть сходства в этих результатах: эмпатия, толерантность, общительность. В своем исследовании мы тоже попытались определить личностные качества, присущие волонтерам.

Итак, в данной статье нами были рассмотрены теоретические взгляды на личностные детерминанты участников волонтерского движения. Данный анализ помог нам выявить основные детерминанты – это мотивация оказания помощи, система ценностно-смысловых установок личности, эмоциональная гибкость, личностные особенности, направленность личности.

Список литературы

1. Азарова, Е. С. Психологические детерминанты добровольческой деятельности / Е. С. Азарова, М. С. Яницкий // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2008. – № 306. – С. 120–125.
2. Азарова, Е. С. Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Е. С. Азарова. – Кемерово, 2008. – 192 с.
3. Косова, У. П. Мотивация волонтерской деятельности / У. П. Косова // Вестник КРАУНЦ. – 2012. – № 2 (20). – (Гуманитарные науки) // URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-volonterskoy-deyatelnosti> (Дата обращения: 10.06.2015).
4. Кудринская, Л. А. Добровольческий труд: опыт теоретической реконструкции: автореф. дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.03 / Л. А. Кудринская. – М., 2006. – 30 с.
5. Ольшанский, Д. В. Психология масс / Д. В. Ольшанский. – СПб.: Питер, 2001. – 368 с.
6. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система: монография / М. С. Яницкий. – Кемерово, 2000.
7. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 860 с.
8. Решетников, О. В. Организация добровольческой деятельности [Электронный ресурс] / О. В. Решетников // URL: <http://www.pams-ekb.ru/win/download/77/>

УДК 316.485-057.87
ББК 60

М. С. Ионова,
канд. психол. наук, доцент каф. психол.,
С. И. Баляев,
канд. психол. наук, доцент каф. психол.,
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский
государственный университет им. Н. П. Огарева»

ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются проявления агрессии у учащихся старших классов с разным уровнем прогностической способности. Авторами приводятся данные эмпирического исследования, свидетельствующие о том, что старшеклассники, обладающие развитой прогностической способностью, менее склонны к агрессивным проявлениям.

Ключевые слова: агрессия, враждебность, цинизм, прогностическая способность, старший школьный возраст.

Annotation. This article examines the manifestations of aggression in high school students with different levels of predictive ability. The authors provide data on empirical research, which testifies that high school students with advanced prognostic ability are less inclined to aggressive manifestations.

Key words: aggression, hostility, cynicism, prognostic ability, senior school age.

В последние годы учителя и родители замечают рост уровня агрессии школьников. В целом они стали более резкими, грубыми, конфликтными, не склонными уступать в чем-либо, идти навстречу [4; 5]. Психологи называют самые разные причины агрессии. Это и дисгармоничные семейные отношения – отсутствие взаимопонимания между родителями и ребенком, частые конфликты и т. п. Конечно же, это и влияние СМИ, компьютерных игр и др. Важную роль играют гормональные изменения в организме, но агрессию школьников можно и нужно направить в мирное русло [4; 5].

Обращаясь к исследованию данной проблемы, отметим, что в современной психолого-педагогической литературе она недостаточно разработана. В частности, без должного внимания ученых все еще остаются особенности проявления агрессии у старшеклассников с разным уровнем прогностической способности. При этом не вызывает сомнения тот факт, что человек, обладающий развитой прогностической способностью, в большей степени способен сдерживать свои агрессивные проявления.

Эмпирическое исследование особенностей проявления агрессии у старшеклассников с разным уровнем прогностической способности проводилось на базе МБОУ «Торбеевская ООШ». В нем приняли участие 39 старшеклассников 17–18 лет, посещающих факультативные занятия по подготовке к ЕГЭ. Из них 22 девушки и 17 юношей.

В ходе исследования мы применили методику диагностики склонности к враждебному и агрессивному поведению по шкале В. Кука – Д. Медлей. Это краткий опросник, позволяющий выявить склонность к неявному агрессивному и враждебному поведению, т. е. деструктивным поступкам и высказываниям, которые могут привести к ущербу того лица (группы лиц), на которое оно направлено [6].

Уровень прогностической способности респондентов мы определили при помощи методики-теста «Способность к прогнозированию» Л. А. Регуш [7]. Теоретическую основу методики составляет факторная модель структуры прогностической способности, включающая такие качества мышления, как аналитичность, глубина, осознанность, гибкость, перспективность и доказательность. Способность к прогнозированию автор-разработчик методики определяет как совокупность качеств познавательных процессов субъекта, определяющих успешность прогнозирования в любой деятельности [7; 8].

Применение методики-теста «Способность к прогнозированию» дало возможность получить следующие эмпирические данные.

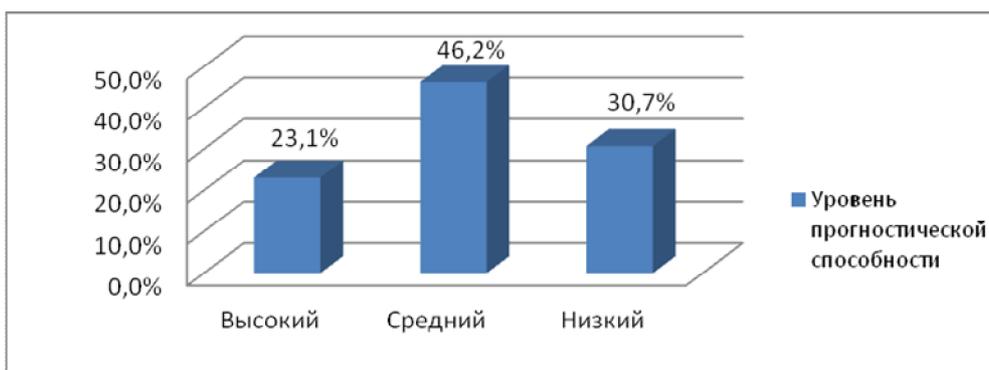


Рис. 1. Уровень прогностической способности старшеклассников

На следующем этапе исследования мы, опираясь на полученные результаты, разделили участников исследования на 3 группы (в зависимости от выявленного уровня прогностической способности). В группу А мы включили старшеклассников с высоким уровнем

прогностической способности – 23,1 % (9 человек). Группу В составили старшеклассники со средним уровнем прогностической способности – 46,2 % (18 человек). В группу С вошли учащиеся с низким уровнем прогностической способности – 30,7 % (12 человек).

Далее мы сравнили показатели исследуемых нами качеств (по данным методики диагностики склонности к враждебному и агрессивному поведению по шкале В. Кука – Д. Медлей) у респондентов групп А, В и С. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сопоставительные данные выраженности агрессивности, враждебности и цинизма у старшеклассников

Выраженность агрессивности, враждебности и цинизма	Уровень прогностической способности					
	Высокий (группа А)		Средний (группа В)		Низкий (группа С)	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
	Показатели по шкале агрессивности					
Высокий показатель	–	–	1	5,5	4	33,4
Средний показатель с тенденцией к высокому	–	–	2	11,1	5	41,6
Средний показатель с тенденцией к низкому	4	44,4	9	50	2	16,7
Низкий показатель	5	55,6	6	33,4	1	8,3
Итого	9	100	18	100	12	100
	Показатели по шкале враждебности					
Высокий показатель	–	–	–	–	4	33,4
Средний показатель с тенденцией к высокому	–	–	1	5,6	6	50
Средний показатель с тенденцией к низкому	3	33,3	9	50	1	8,3
Низкий показатель	6	66,7	8	44,4	1	8,3
Итого	9	100	18	100	12	100
	Показатели по шкале цинизма					
Высокий показатель	–	–	1	5,5	4	33,4
Средний показатель с тенденцией к высокому	–	–	1	5,5	7	58,3
Средний показатель с тенденцией к низкому	4	44,4	9	50	1	8,3
Низкий показатель	5	55,6	7	39	–	–
Итого	9	100	18	100	12	100

Представленные данные позволяют следующим образом характеризовать особенности проявления агрессии у старшеклассников с разным уровнем прогностической способности.

- Старшеклассники с высоким уровнем прогностической способности (составившие группу А – 23,1 % от общего количества респондентов) характеризуются довольно низким показателем по шкалам агрессивности, враждебности и цинизма. Ни у кого из них не выявлены высокие и средние с тенденцией к высоким показатели по рассматриваемым шкалам.
- Учащиеся со средним уровнем прогностической способности (группа В, преобладающая по количеству учащихся, 46,2 %) характеризуются уже более высокими показателями по шкалам агрессивности, враждебности и цинизма (по сравнению с респондентами группы А). Однако преобладающими у них все же являются средние показатели и средние с тенденцией к низким.
- У старшеклассников с низким уровнем прогностической способности (группа С – 30,7 % от общего количества участников исследования) преобладают средние с тенденцией к высоким и высокие показатели по рассматриваемым шкалам (агрессивности, враждебности и цинизма).

Полученные эмпирические данные были обработаны при помощи коэффициента корреляции r -Пирсона.

Таблица 2

Исследование взаимосвязи прогностической способности и показателей агрессивности, враждебности и цинизма

Значение коэффициента корреляции r -Пирсона	Показатели агрессивности, враждебности, цинизма		
	Агрессивность	Враждебность	Цинизм
	– 0,53	– 0,47	– 0,42
Вид корреляционной связи	средняя обратная $0,50 < r < 0,69$	умеренная обратная $0,30 < r < 0,49$	умеренная обратная $0,30 < r < 0,49$

Применение коэффициента корреляции r -Пирсона позволило выявить:

- среднюю обратную корреляционную связь между уровнем прогностической способности и агрессивностью старшеклассников;

- умеренную обратную корреляционную связь между уровнем прогностической способности и враждебностью старшеклассников;
- умеренную обратную корреляционную связь между уровнем прогностической способности и цинизмом старшеклассников.

Полученные результаты подтверждают существующую в научной литературе точку зрения о том, что человек, обладающий развитой прогностической способностью, менее склонен к агрессивным проявлениям. Следовательно, психологам и педагогам необходимо направить усилия не только на коррекцию агрессивного поведения школьников, но и на развитие у них способности к прогнозированию [1; 2; 7; 8].

Коррекция агрессивного поведения старшеклассников может реализовываться через следующие психолого-педагогические условия: систему диагностики, профилактики и коррекции агрессивного поведения. Данная работа обязательно должна осуществляться целой группой специалистов (педагог-психолог, социальный педагог, классный руководитель, учитель-предметник, представители администрации школы). При этом следует опираться на принципы личностно-ориентированного подхода, уважение к личности и принятие индивидуальности каждого школьника.

Коррекция агрессивного поведения старшеклассников будет наиболее эффективной при условии развития их прогностической способности [1; 2; 7; 8]. Целесообразно развивать данную способность в ходе решения прогностических задач; проектирования; участия в деловых и ролевых играх, диспутах, психологических тренингах и консультациях [1; 3; 7].

Список литературы

1. Андронов, В. П. Значение прогностической способности для профессионального самоопределения старшеклассников / В. П. Андронов, М. С. Ионова // Интеграция образования: научный журнал. – 2015. – Т. 19. – № 1 (78). – С. 118–123.
2. Ионова, М. С. Возможности развития прогностической способности у студентов-первокурсников с экстравертным и интровертным типом направленности личности / М. С. Ионова, С. И. Беляева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – С. 661.
3. Ионова, М. С. Развитие умственных действий планирования и прогнозирования в профессиональном мышлении будущих психологов: дис. ... канд. психол. наук / М. С. Ионова. – Саранск, 2009. – 217 с.
4. Демченко, В. Д. Проблема школьной агрессивности в современной научной литературе // Студенческий научный форум: VI Междунар. студенческая электронная науч. конф. [Электронный ресурс] / В. Д. Демченко // <http://www.scienceforum.ru/2014/478/1558>

5. Зотова, Л. Э. Психологические факторы агрессивного поведения старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук / Л. Э. Зотова. – М., 2006. – 188 с.
6. Психология А – Я: психодиагностические методики [Электронный ресурс] // http://azps.ru/tests/kit/generaliz_a.html.
7. Регуш, Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.
8. Регуш, Л. А. Развитие прогнозирования как познавательной способности личности : дис. ... д-ра психол. наук / Л. А. Регуш. – Л., 1985. – 330 с.

[Назад](#)

[Содержание](#)

[Вперед](#)

УДК 316.485-057.87
ББК 60

М. С. Ионова,
канд. психол. наук, доцент каф. психол.,
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский
государственный университет им. Н. П. Огарева»

СТИЛЬ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ – ЭКСТРАВЕРТОВ И ИНТРОВЕРТОВ

Аннотация. Данная работа посвящена проблеме поведения в конфликте учащихся старших классов с экстравертным и интровертным типом направленности личности. В статье представлена сравнительная характеристика стилей поведения в конфликте старшеклассников – экстравертов и интровертов.

Ключевые слова: конфликт, стили поведения в конфликте, экстраверт, интроверт, старшеклассники.

Annotation. This paper is devoted to the problem of behavior in the conflict of students in the upper grades with an extravert and introvert type of personality. The article presents a comparative description of the styles of behavior in the conflict of high school students – extraverts and introverts.

Key words: conflict, styles of behavior in the conflict, extrovert, introvert, high school students.

Изучение проблемы конфликтного поведения молодежи в настоящее время является одним из актуальных направлений исследовательской деятельности ученых. В первую очередь это обусловлено ростом агрессии в «цивилизованном» XXI веке и представляет собой своего рода ответную реакцию психологического сообщества.

Обращаясь к рассмотрению данной многоаспектной проблемы, следует учитывать, что специфика поведения в конфликте определяется не только возрастными, гендерными особенностями,

этнической принадлежностью и др. Стиль поведения в конфликтных ситуациях во многом зависит от личностных особенностей [1; 3; 6].

По значению стиль поведения в конфликте можно соотнести со способом его разрешения. Он определяется той степенью готовности, с которой человек хочет удовлетворить собственные интересы и интересы другой стороны. К. У. Томасом и Р. Х. Килменном были выделены пять основных стилей (стратегий) поведения в конфликте: избегание, соперничество, приспособление, компромисс и сотрудничество – наиболее предпочтительный из них [6]. Как было отмечено выше, на выбор стиля поведения в конфликте влияет множеством факторов. В том числе интроверсия – экстраверсия [4; 7]. В данной работе мы обращаемся к исследованию особенностей поведения в конфликте старшеклассников – экстравертов и интровертов. Термины введены К. Г. Юнгом [7]. Согласно позиции автора, экстраверт характеризуется направленностью на растрачивание собственной энергии и движение ее по направлению к окружающим объектам, а интроверт склонен к накоплению психической энергии и движению ее во внутренний мир [4; 7].

Эмпирическое исследование осуществлялось на базе МБОУ «Торбеевская ООШ». Выборку составили учащиеся 10-го и 11-го классов в количестве 32 человек (19 девушек и 13 юношей), посещающие факультативные занятия по подготовке к ЕГЭ.

По результатам применения теста «Определение психологического типа» (Х. Грей – Дж. Уилпрайт) установлено, что 53,1 % респондентов (17 человек) – интроверты, 46,9 % (15 человек) – экстраверты [5]. При помощи опросника К. Томаса «Стиль поведения в конфликте» мы получили данные, представленные в таблице 1 [5].

Таблица 1

Стиль поведения старшеклассников в конфликте

Стиль поведения в конфликте	Количество учащихся	
	Абс.	%
Соперничество	6	18,8
Сотрудничество	10	31,2
Компромисс	8	25
Избегание	3	9,4
Приспособление	5	15,6

На следующем этапе исследования мы, опираясь на результаты применения теста «Определение психологического типа» (Х. Грей – Дж. Уилрайт), разделили респондентов на 2 группы в зависимости от типа направленности личности. В группу А мы включили старшеклассников с интровертным типом – 17 человек (53,1 %), в группу В – с экстравертным типом направленности личности – 15 человек (46,9 %).

Затем мы сравнили предпочитаемые стили поведения в конфликте старшеклассников – интровертов и экстравертов. Полученные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Стиль поведения в конфликте старшеклассников
с экстравертным и интровертным типами направленности личности

Стиль поведения в конфликте	Количество учащихся			
	Группа А		Группа В	
	Абс.	%	Абс.	%
Соперничество	–	–	6	40
Сотрудничество	7	41,2	3	20
Компромисс	2	11,8	6	40
Избегание	3	17,6	–	–
Приспособление	5	29,4	–	–

Старшеклассники с интровертным типом направленности не выбирают «соперничество». «Сотрудничество» выявлено у 41,2 % респондентов группы А. Данный стиль является преобладающим в этой группе. «Приспособление» выявлено у 29,4 %, «компромисс» – у 11,8 %, «избегание» – у 17,6 %. У старшеклассников с экстравертным типом направленности личности преобладают такие стили поведения в конфликте, как «соперничество» (40 %) и «компромисс» (40 %). «Сотрудничество» выбирают 20 % респондентов данной группы. «Избегание» и «приспособление» не характерны для старшеклассников-экстравертов, участвовавших в исследовании. Полученные эмпирические данные были обработаны при помощи коэффициента корреляции r -Пирсона. В результате выявлены следующие корреляционные связи:

- умеренная прямая корреляционная связь между экстраверсией и склонностью к соперничеству $r = 0,43$ ($0,30 < r < 0,49$) и компромиссу $r = 0,45$ ($0,30 < r < 0,49$); слабая прямая корреляционная связь

между экстраверсией и склонностью к сотрудничеству $r = 0,22$ ($0,20 < r < 0,29$);

- умеренная прямая корреляционная связь между интроверсией и склонностью к сотрудничеству $r = 0,47$ ($0,30 < r < 0,49$), избеганию $r = 0,32$ ($0,30 < r < 0,49$), а также приспособлению $r = 0,41$ ($0,30 < r < 0,49$); слабая прямая корреляционная связь между интроверсией и склонностью к компромиссу $r = 0,25$ ($0,20 < r < 0,29$).

Следовательно, старшеклассники с экстравертным типом направленности личности предпочитают такие стили поведения в конфликте, как «соперничество» и «компромисс». Сочетание этих противоречивых стратегий свидетельствует о стремлении экстравертов стойко и упорно отстаивать собственную позицию и в то же время готовности уступить в критической ситуации с целью сохранения отношений. Люди с экстравертным типом направленности личности стремятся к достижению своей цели, но при этом дорожат отношениями, стараются сохранить и улучшить их [2; 4]. Об этом свидетельствует и выбор «сотрудничества» некоторыми старшеклассниками-экстравертами.

Учащиеся старших классов с интровертным типом направленности личности в конфликтных ситуациях придерживаются стилей «сотрудничества», «приспособления» и «избегания». Часть старшеклассников-интровертов склоняется к «компромиссу». Выбор «избегания» можно объяснить характерными для интровертов стремлением к уединению, избеганием социальных контактов и неизбежно сопровождающими их конфликтными ситуациями [4; 7]. Однако предпочтение старшеклассниками-интровертами «сотрудничества», «приспособления» и «компромисса» противоречит распространенной в научной литературе точке зрения о представителях этого типа как замкнутых, не склонных к общению, с трудом устанавливающих контакты с окружающим миром. Полученные данные, безусловно, требуют дальнейшего, более детального изучения.

В целом результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что довольно большой процент учащихся старших классов (как с интровертным, так и с экстравертным типом направленности личности) склоняются к неконструктивным стилям поведения в конфликте. Поэтому мы приходим к выводу о необходимости целенаправленного

формирования навыков общения и конструктивного разрешения конфликтов старшеклассников.

Список литературы

1. Ионова, М. С. Сравнительная характеристика поведения в конфликте студентов – русских и мордвы / М. С. Ионова // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2016. – № 1. – С. 71–79.
2. Ионова, М. С. Возможности развития прогностической способности у студентов-первокурсников с экстравертным и интровертным типом направленности личности / М. С. Ионова, С. И. Баляев // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – С. 661.
3. Ионова, М. С. К проблеме развития навыков общения и конструктивного разрешения конфликтов у студентов в условиях полинационального вуза / М. С. Ионова, Л. В. Шукшина, С. Н. Никишов и др. // Мир науки. – 2017. – Т. 5. – № 2. – С. 58.
4. Лэйни, М. Непобедимый интроверт: как преуспеть в экстравертном мире / М. Лэйни. – М.: Эксмо, 2003. – 384 с.
5. Психология А – Я: психодиагностические методики [Электронный ресурс] // Режим доступа : http://azps.ru/tests/kit/generaliz_a.html.
6. Психология и этика делового общения / под ред. В. Н. Лавриненко. – М.: Юнити-Дана, 2005.
7. Юнг, К. Г. Психологические типы / К. Ю. Юнг; под общ. ред. В. В. Зеленского. – СПб.: Азбука, 2001. – 736 с.

[Назад](#)

[Содержание](#)

[Вперед](#)

УДК 159.922
ББК 88.57

Т. С. Казанаква,
*магистрант психолого-педагогического факультета,
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ДЦП

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития детей с детским церебральным параличом. Автор затрагивает очень важную проблему, согласно которой число детей с ДЦП в настоящее время постепенно растет. Автор выделяет основные нарушения в развитии психоэмоциональной, физической, умственной, речевой сферах. Рассматривается роль родителей и специалистов в лечении данного заболевания.

Ключевые слова: дети с ДЦП, нарушения в развитии, детский церебральный паралич, родители, заболевание.

Annotation. The article deals with the development of children with cerebral palsy. The author touches upon a very important problem, according to which the number of children with cerebral palsy is gradually increasing. The author also identifies the main violations in the development of psychoemotional, physical, mental, speech spheres. The role of parents and specialists in the treatment of this disease is considered.

Key words: children with cerebral palsy, developmental disorders, infantile cerebral palsy, parents, disease.

Рождение ребенка – одно из самых важных и счастливых моментов в семье. Но порой такое событие оборачивается трагедией, когда врач ставит страшный диагноз ребенку – ДЦП. Родители не могут спокойно принять эту новость. Главное, что нельзя делать в таком случае, – это опускать руки, ведь при правильном подходе к этому заболеванию можно победить или уменьшить его последствия. Существуют различные методы лечения, зависящие от всех особенностей больного. В данной статье пойдет речь об особенностях развития детей с детским церебральным параличом.

Детский церебральный паралич (ДЦП) – это заболевание центральной нервной системы, которое возникает в результате поражения одного или более отделов головного мозга, обычно проявляющееся в раннем детском возрасте и характеризующееся двигательными нарушениями (параличами, слабостью мышц, нарушением координации, непроизвольными движениями). ДЦП возникает при поражении мозга ребенка во время беременности, в процессе родов или младенчестве. Данные функции мозга, как правило, стабильны, они не ухудшаются и не улучшаются, но иногда по мере роста ребенка бывает ложное прогрессирование болезни [8].

Данной тематике посвящены работы таких ученых, как М. Н. Гончарова, Л. О. Бадалян, Л. Т. Журба, О. В. Тимонина, Д. С. Футер, К. А. Цуккер, Т. П. Симпсон, К. А. Семенова, Е. М. Мастюкова и др. [1; 2; 3; 5].

В связи с диагнозом ДЦП у многих детей наблюдаются патологии умственной деятельности, нарушение интеллектуального развития и речи в той или иной степени. Частота возникновения этого заболевания равна: два случая на тысячу новорожденных. Главной причиной ДЦП считается гипоксия (нехватка кислорода или удушье) ребенка в утробе матери или сразу после рождения. Кроме этого, существуют и другие причины:

- внутриутробные инфекции;
- гемолитическая болезнь новорожденных, несовместимость крови матери и плода;
- инфекционные заболевания в ранний послеродовой период;
- неправильно проведенные роды.

Дети, больные ДЦП, отличаются в своем развитии как психически, так и физически. При нарушении психического развития имеют место быть такие особенности поведения таких детей:

- на первом месте у ребенка стоят эмоции, которые связаны непосредственно с удовольствием;
- они эгоцентричны;
- их работа в коллективе нецеленаправленна;
- неспособность соотношения своих интересов с интересами окружающих;
- они инфантильны;
- повышенный интерес к играм;
- они легко внушаемы;
- нестабильность эмоций, расторможенность;
- легко утомляемы;
- трудная адаптация к новому месту;
- чувствительны к настроению других людей, впечатлительны;
- ночная тревожность.

Очень важна такая особенность, как физическое развитие ребенка с ДЦП. В статье «Физическое развитие младших школьников с детским церебральным параличом» отмечается: «...дети, страдающие ДЦП, имеют статистически значимо более низкие значения габаритных показателей физического развития, высокий процент нарушений гармоничности физического развития» [6].

«...особенности физического развития детей влияют на тяжесть течения заболевания» [6]. Для избежания осложнений диагноза ДЦП нужно начинать формирование правильного мышечного тонуса и исправление последствий заболевания на самом раннем этапе. Для достижения успеха нужно:

- начинать занятия с ребенком как можно раньше;
- необходимо не прерывать занятия.

Также важную роль в лечении ребенка играют родители, в этом им помогает лечащий врач.

Дети с ДЦП отличаются от здоровых детей тем, что у первых существуют трудности в выполнении координированных и сложных движений. Стоит отметить, что при замедленности движений возникают нарушения в развитии мышления и представлений об окружающей среде. Все это мешает детям полноценно считать, а также они сталкиваются с трудностями в усвоении математических действий.

Следующее, на что влияет заболевание ДЦП, – это умственная работоспособность. Если интеллект ребенка все же развивается нормально, все равно будут присутствовать отклонения в умственной деятельности, например, когда ребенок не способен заниматься долгое время, из-за чего им усваивается меньше информации по сравнению со своими сверстниками.

В эмоциональном плане возникают такие нарушения, как:

- повышенная ранимость;
- сильная впечатлительность;
- паническая привязанность к родителям и опекунам.

Все эти эмоциональные нарушения возникают по основным причинам: недостаточность мышечной работы (это когда ребенок не активен в играх) и ограниченное общение со сверстниками из-за нарушений речи. В структуре дефекта у детей с ДЦП значительное место занимают нарушения речи, частота которых составляет 80 % [7].

Также из-за болезни у ребенка с ДЦП возникают нарушения в личностном развитии. Здесь особое внимание уделяется особенностям физического, речевого и психоэмоционального развития. Особенности физического развития заключаются в том, что ребенок неправильно воспринимает положение своего тела и его отдельных частей в пространстве. Чтобы это исправить, ребенку необходима помощь родителей и профессионалов. Для этого используются такие формы воздействия на тело больного, как массаж и лечебная гимнастика. Эти формы индивидуальны для каждого пациента.

Особое внимание при физическом развитии детей с ДЦП следует уделять коррекционной работе и развитию двигательных навыков, которые понадобятся в жизни: умению ходить и обслуживать себя. Те навыки и умения, которыми ребенок овладевает в ходе занятий, нужно адаптировать к повседневной жизни, постоянно практиковать их повторение, стараться доводить до автоматизма.

При проведении занятий следует:

- развивать интерес больного ребенка, стимулировать двигательную активность;
- формировать правильные представления о своем теле и окружающих предметах;
- стимулировать общение, навыки самообслуживания, интерес к подвижным коллективным играм;
- стараться развивать моторику рук.

При регулярных занятиях у детей с ДЦП формируются правильные позы, положение конечностей, развиваются адекватные двигательные ощущения, снижается мышечный тонус. Все это оказывается хорошим стимулом для развития двигательных функций и навыков больного ребенка.

В статье О. Г. Приходько отмечается: «В сложной структуре нарушений у детей с церебральным параличом (ДЦП) значительное место занимают речевые расстройства, частота которых составляет, по мнению разных авторов, от 65 до 85 %. При этом обращается внимание на многообразие речевых нарушений» [9].

Главной причиной нарушения речевого развития является отсутствие полноценного общения и познания окружающего мира [5]. В связи с этим у ребенка наблюдается нарушение пополнения словарного запаса. Нарушение речевого развития не дает ребенку правильно оценить предмет или действие, по этой причине создаются ложные образы. С помощью специально разработанных игр можно решить данную проблему. Но не стоит забывать, что играть в эти игры нужно вместе с родителями [8].

Существует много различных форм проявления особенностей психоэмоционального развития. Все дети разные, и если одни из них могут быть излишне возбудимыми, раздражительными, могут быть чересчур суетливыми или резко меняют настроение, то другие дети, наоборот, отличаются застенчивостью и боязливостью, пассивностью, безынициативностью, они плохо контактируют с окружающими их людьми. Стоит отметить, что родители – это основные участники, которые играют главную роль в формировании характера и психического развития ребенка. Мать ребенка с ОВЗ обучается определенному набору специальных методических приемов, используемых в практике коррекционной педагогики [4, с. 450].

Таким образом, детский церебральный паралич – не наследственное заболевание. С момента рождения это заболевание не прогрессирует, но и полностью вылечить его нельзя, однако при правильном подходе к проблеме, своевременном начале лечения и постоянных тренировках можно добиться значительного улучшения состояния больного.

Список литературы

1. Бадалян, Л. О. Детские церебральные параличи: учебное пособие / Л. О. Бадалян, Л. Т. Журба, О. В. Тимонина. – Киев, 1988. – 323 с.

2. Иванова, В. С. Теоретико-методологические основания исследования особенностей отношения родителей к заболеванию ребенка с ДЦП в психологическом сопровождении семьи / В. С. Иванова // Вестник ТГПУ. – 2009. – № 11. – С. 113–119.

3. Иванова, В. С. Личностные особенности матерей и родительско-детские отношения в семьях, воспитывающих детей-инвалидов с ДЦП / В. С. Иванова, Е. В. Гребенникова, И. Л. Шелехов // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2017. – № 2. – С. 48–53.

4. Лизунова, Г. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья / Г. Ю. Лизунова // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: материалы Межрегион. науч. конф. (14 декабря 2017 г.) / под ред. Г. Ю. Лизуновой. – Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, 2018. – С. 446–455.

5. Мастюкова, Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: кн. для логопеда / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – М.: Просвещение, 1985. – 203 с.

6. Овчаренко, Е. С. Физическое развитие младших школьников с детским церебральным параличом / Е. С. Овчаренко, В. В. Фефилова, Т. П. Колоскова // Сибирский медицинский журнал (Иркутск). – 2014. – № 3. – С. 83.

7. Особенности психического развития детей с ДЦП // <https://studfiles.net/preview/3221200/page:36/> (27.02.2018).

8. Особенности развития детей с ДЦП // <https://infourok.ru/statya-osobennosti-razvitiya-detey-s-dcp-1145421.html> (28.02.2018).

9. Приходько, О. Г. Специфика речевого развития детей с церебральным параличом / О. Г. Приходько // Специальное образование. – 2014. – № 2. – С. 107.

[Назад](#)

[Содержание](#)

[Вперед](#)

УДК 159.9.072.5
ББК 88.6

Е. А. Колесников,
канд. пед. наук,
ст. преподаватель каф. пед. и психол.,
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт
им. В. Г. Короленко»

К ПРОБЛЕМЕ ДИАГНОСТИКИ МАНИПУЛЯТИВНОЙ УЯЗВИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье представлено обоснование актуальности психологического диагностирования подростков, проявляющих симптомы манипулятивной уязвимости. Предложены и кратко описаны направления диагностического обследования детей подросткового возраста с симптомокомплексом манипулятивной уязвимости.

Ключевые слова: манипуляция, манипулятивная уязвимость, психологическое диагностирование, деформация личностных функций, психометрические способности методик, подростковый возраст, компьютерная аддикция.

Annotation. The article presents the rationale for the relevance of psychological diagnosis of adolescents exhibiting symptoms of manipulative vulnerability. The directions

of diagnostic examination of adolescents with the symptoms of manipulative vulnerability are proposed and briefly described.

Key words: manipulation, manipulative vulnerability, psychological diagnostics, deformation of personal functions, psychometric abilities of techniques, adolescence, computer addiction.

Манипуляции и психологическое давление группы как научные феномены широко известны социальным психологам. Тем не менее до последнего времени в работах отечественных авторов эти темы были непопулярны, поэтому, вероятно, до 1993 года отсутствовало определение термина «манипуляция». Также отметим, что до сих пор нет необходимого для социально-психологической практики числа профессиональных программ диагностики и коррекции поведения, которые необходимы для тех, кто является жертвой чьих-то манипулятивных воздействий. Жертвы не чувствуют себя свободными, ощущают, что их используют другие в своих целях или что они втянуты в какую-то бесконечную игру.

Определимся с термином «манипуляция». Анализ отечественной научной литературы и периодики позволяет выделить в качестве наиболее, на наш взгляд, справедливой интерпретации ее понимание Е. Л. Доценко. По ее мнению, «манипуляция – это вид психологического воздействия, используемый для достижения одностороннего выигрыша посредством скрытого побуждения другого к совершению определенных действий» [1, с. 137]. В процессе формирования определения автор указывает на необходимость выделения намерения, как ядра манипулятивной попытки: «...стремление отправителя воздействия непременно реализовать именно свой сценарий, навязать свое соотношение сил, добиться односторонних преимуществ» [1, с. 137].

Отметим, что манипулятивное поведение рассматривалось такими психологами, как Э. Фромм, Э. Берн, М. Джеймс, У. Новак, Э. Шостром, В. Сатир, А. Б. Добрович, Е. Л. Доценко, С. Г. Кара-Мурза и др. Как правило, большее внимание уделялось вопросам определения и классификации, а также объяснению этого феномена, чем диагностике манипулятивной уязвимости субъектов общения.

Проблема манипулирования сознанием подростков, несомненно, является наиболее актуальной в практической психологии последних лет. Не случайно многие исследователи подростковой психологии (М. В. Гамезо, И. С. Кон, Г. Крайг, А. М. Прихожан и др.) отмечают, что представителей этого возраста в первую очередь характеризует стремление к независимости и свободе. Недостаточно развитая

позитивная Я-концепция, проблемы в становлении адекватной самооценки, беспричинная тревожность, особенности стереотипов поведения, принятых в данном обществе, неуверенность в себе, а также, как правило, отсутствие навыков и умений достойного поведения в провокационных ситуациях делают подростка беспомощным в ситуациях манипулирования.

В своей работе школьный психолог сталкивается с проблемами, которые связаны с неконструктивным поведением. Одной из них является манипулятивное поведение в подростковой среде. Подростки используют достаточно жесткие манипулятивные приемы и часто становятся их жертвами. Защитные механизмы и умения сопротивляться манипуляциям у них еще не достаточно сформированы, что, на наш взгляд, может быть связано с тем, что подростки не обладают достаточно устойчивой Я-концепцией.

Считаем важным определить комплекс диагностических средств, применение в психолого-педагогической работе которых, безусловно, будет способствовать не только надежной и валидной оценке сформированности манипулятивной уязвимости у подростков, но и позволит определить направления коррекционной работы по преодолению этой личностной деформации.

Предлагаем определить 4 направления диагностирования:

- 1) Диагностика личности (подростковый опросник Г. Айзенка). Личностный опросник предназначен для диагностики и изучения индивидуально-психологических особенностей и характерологических проявлений лиц подросткового возраста.
- 2) Диагностика тревожности (тест ситуативной и личностной тревожности Спилбергера – Ханина). Цель методики: системное измерение тревожности как состояния (ситуационная тревожность) и как личностного свойства (личностная тревожность). Данный опросник состоит из 40 утверждений: 20 предназначены для оценки ситуативной тревожности (СТ) и 20 для оценки личностной тревожности (ЛТ). Соответственно эти утверждения представлены в двух бланках с различными инструкциями).
- 3) Диагностика самооценки (методика Дембо – Рубинштейн в адаптации А. М. Прихожан). Примечательно, что автор методики предлагает методические рекомендации к проведению экспериментальной беседы в ходе диагностирования, которые, безусловно, могут распространены на все обследование.

Перечислим их:

- внимательно слушать школьника;
 - выдерживать паузу, не торопить школьника;
 - в тех случаях, когда школьник испытывает трудности при ответах на прямые вопросы (Почему ты так оценил свой ум (характер)?) переходить на косвенные формы (например, предложить рассказать о его сверстнике с характеристиками, аналогичными тем, которые дал школьник и т. п.);
 - задавать достаточно широкие вопросы, вовлекающие школьника в разговор;
 - не подсказывать «забытых» слов, выражений;
 - задавать конкретные, уточняющие, но не наводящие вопросы;
 - держаться свободно, без напряжения;
 - регулировать темп, тон и лексический состав собственной речи в соответствии с указанными характеристиками речи школьника;
 - не давать оценочных суждений, как вербальных, так и невербальных;
 - эмоционально поддерживая школьника не высказывать вместе с тем чрезмерной заинтересованности в его ответах;
 - общий тон беседы должен быть, как правило, спокойным, доброжелательным и в то же время достаточно деловым; следует исключать непосредственную реакцию на содержание сказанного школьником [2, с. 28–29].
- 4) Диагностика компьютерной аддикции (методика диагностики интернет-зависимости В. Лоскутовой (русскоязычная адаптация опросника К. Young), а также методика скрининговой диагностики компьютерной зависимости (Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Ботьбот)).

По мнению авторов второй методики, «внедрение данного способа поможет проводить эффективную скрининг-диагностику компьютерной зависимости как среди отдельных личностей, так и в группе пользователей компьютерными технологиями, а также одновременно оценить эмоциональное состояние личности, ее волевые свойства, способности к самоконтролю поведения, физическое и психологическое состояние испытуемых», что существенно повысит диагностические возможности обследования [3, с. 141].

Все вышесказанное означает только одно: проблема психологического сопровождения подростков с симптомокомплексом манипулятивной уязвимости находится лишь на начальном этапе решения. Безусловно, те направления психодиагностического обследования,

сформулированные в результате опросов экспертов, не в полной мере позволяют говорить о высоких психометрических способностях описанных методик. Данный процесс, возможно, будет эффективнее, если использовать корреляционный анализ взаимосвязей критериев манипулятивной уязвимости с выделением генерального фактора. Но это представится возможным только в случае разработки шкальной методики диагностики манипулятивной уязвимости подростков с прохождением всех необходимых психометрических процедур.

Список литературы

1. Доценко, Е. Л. Манипуляция: психологическое определение понятия [Текст] / Е. Л. Доценко // Психологический журнал. – 1993. – № 4. – С. 137–143.
2. Прихожан, А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста [Текст] / А. М. Прихожан. – М.: АНО «ПЭБ», 2007. – 56 с.
3. Юрьева, Л. Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика [Текст]: монография / Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Больбот. – Днепропетровск: Пороги, 2006. – 196 с.

[Назад](#)

[Содержание](#)

[Вперед](#)

УДК 159.99
ББК 88.6

Ю. А. Лаптева,
ст. преподаватель каф. общ. и дошк. пед. и психол.,
ФГБОУ ВО НФИ «Кемеровский государственный университет»,
А. Г. Иванова,
воспитатель,
МБДОУ «Детский сад № 13 "Солнышко"»

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье актуализируется проблема реализации психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития детей дошкольного возраста. Представлен авторский подход к моделированию психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития детей. Представлены результаты апробации организационно-содержательной модели сопровождения эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста. Показано, что внедрение модели в практику детского сада обеспечивает обогащение эмоционального развития старших дошкольников.

Ключевые слова: эмоциональное развитие дошкольника, психолого-

педагогическое сопровождение, эмоциональные новообразования, организационно-содержательная модель сопровождения, дети старшего дошкольного возраста.

Annotation. The article actualizes the problem of realization of psychological and pedagogical support of emotional development of preschool children. The author's approach to modeling psychological and pedagogical support of emotional development of children is presented. The article presents the results of testing the organizational and content model of emotional development of preschool children. It is shown that the introduction of the Model into kindergarten practice enriches the emotional development of senior preschoolers.

Key word: emotional development of children, emotional new formation, psychological and pedagogical support, organizational and content model of support, children of preschool age.

Проблема поиска средств эмоционального развития ребенка является актуальной на протяжении многих десятилетий. Многочисленными исследованиями доказана связь эмоций со всеми сторонами психического развития ребенка, а дошкольный возраст выделяется как самый сенситивный период становления новообразований эмоциональной сферы детей (Л. А. Абромьян, Г. М. Бреслав, А. В. Запорожец, Е. И. Изотова А. Д. Кошелева, Я. З. Неверович, Л. П. Стрелкова). Активно разворачивающиеся в детском возрасте эмоциональные новообразования определяют эффективность деятельности и обучения, принимают участие в становлении взаимоотношений ребенка со сверстниками, помогают воспринимать действительность и реагировать на нее, выступают индикатором эмоционального благополучия и мироощущения ребенка-дошкольника.

Узаконивание дошкольного образования в качестве первой образовательной ступени, закрепление идеи индивидуализации дошкольного образования в целом ряде нормативно-правовых актов (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года», федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС ДО)) указывают на необходимость полноценного включения в образовательный процесс всех детей. Реализация последнего возможна за счет организации сопровождающей психическое развитие детей деятельности, построения образовательной программы в детском саду – программы психолого-педагогического сопровождения дошкольников, направленной на обеспечение сохранения и укрепления физического и психического здоровья, амплификацию детского развития, поддержание эмоционального благополучия детей. Отдельные положения социально-коммуникативной образовательной области ФГОС ДО указывают на

необходимость развития эстетических чувств, эмоционально-нравственной отзывчивости, доброжелательности, способности понимать эмоциональное состояние, сопереживать чувствам других людей. С этих позиций психолого-педагогическое сопровождение детей в детском саду правомерно рассматривать как деятельность, направленную на создание социально-психологических условий, способствующих успешному эмоциональному развитию ребенка-дошкольника.

Все вышесказанное позволяет констатировать новый виток актуализации идеи психолого-педагогического сопровождения в современной образовательной практике и научных исследованиях. Однако опыт практической деятельности в детском саду показывает наличие целого ряда методологических и организационных проблем, связанных с реализацией парадигмы сопровождения в детском саду. Среди таких проблем называем недостаточность методического обеспечения индивидуализации образовательного процесса в детском саду, невозможность осуществлять необходимую интеграцию специалистов разного профиля и семьи, сложность, многоплановость, интенсивность процесса становления эмоциональных новообразований в дошкольном детстве, недостаточность научно-методической разработанности содержания, форм, методов сопровождения эмоционального развития дошкольников в современном детском саду.

Цель статьи – представление подхода к построению и апробации организационно-содержательной модели психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста в детском саду.

В первую очередь процесс моделирования психолого-педагогического сопровождения эмоционального сопровождения в детском возрасте требует выделения новообразований и их показателей, разворачивающихся в процессе эмоционального развития в период дошкольного детства. В этом аспекте исходили из подхода к целостному процессу эмоционального развития в детстве, обозначенного нами ранее [7].

Учитывали следующее:

- закономерные изменения в процессе эмоционального развития в период дошкольного возраста происходят в рамках трех взаимосвязанных направлений (эмоционально-экспрессивное развитие; становление эмоционального регулирования поведения и

- общения; развитие социальных эмоций);
- ключевыми эмоциональными новообразованиями дошкольного детства рассматриваем способность дифференцировать признаки экспрессии и идентифицировать их значения в контексте определенных эмоциональных состояний; развитие эмпатии как способности сопереживать, сочувствовать, содействовать чувству другого человека, способность к эмоциональному предвосхищению;
 - в старшем дошкольном возрасте (5–7 лет) обогащение эмоционального развития связано с расширением опыта социального взаимодействия, что приводит к постепенному уходу от эгоцентризма, дифференциацией эмоционального опыта, зарождением социального уровня опосредования и просоциальной мотивации поведения, становлением интеграции всех названных выше новообразований эмоциональной сферы [6].

Названные обобщения стали основанием выделения показателей эмоционального развития и отбора диагностических процедур, а также определяют содержание направлений развивающей работы.

Следующим шагом стало рассмотрение методологических, содержательных, целевых аспектов сопровождения относительно задач эмоционального развития в старшем дошкольном возрасте и современных нормативных требований к процессу сопровождения в детском саду.

Разнообразие систем сопровождающей деятельности как формы пролонгированной комплексной помощи детям дошкольного возраста находим в монографиях и научных статьях Г. Л. Бардиер, М. В. Жигоревой, Н. И. Зуевой, В. С. Глевицкой, А. Ю. Качимской, А. К. Колеченко, А. А. Майера, Т. И. Чирковой и других ученых. Обсуждаются вопросы моделирования процесса эмоционального развития в детском возрасте (Т. В. Гребенщикова [3], Н. С. Ежкова [4], А. О. Куракина [5] и др.). При этом достаточно хорошо в дошкольной образовательной среде адаптируется модель деятельности школьного психолога, предложенная М. Р. Битяновой [1; 2].

В результате предпринятого анализа мы пришли к выводу, что парадигма сопровождения, в отличие от парадигмы поддержки, на наш взгляд, чаще выступает методологическим основанием исследований психологической направленности. В психологическом аспекте сопровождение рассматривается как система профессиональной деятельности педагога-психолога, обеспечивающая создание условий

для успешной адаптации человека к практике его жизнедеятельности. В результате эффективно спланированное и организованное сопровождение помогает человеку (ребенку) войти в ту зону оптимального развития, которая ему пока не доступна.

Главной целью психолого-педагогического сопровождения детей в дошкольной образовательной организации становится формирование и актуализация определенных компетенций, соответствующих тем связям и отношениям, внутри которых эта личность должна жить, а также укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе за счёт обеспечения эмоционального благополучия ребенка. Все названное выступает ключевыми целевыми ориентирами ФГОС ДО.

В нашей исследовательской работе под психолого-педагогическим сопровождением эмоционального развития детей понимаем согласованную деятельность специалистов дошкольной образовательной организации, направленную на поддержку в преодолении возможных трудностей становления эмоциональных новообразований, возникающих на определенном этапе возрастного развития, их предвидение.

Методологическим основанием модели стали ключевые идеи и принципы, положенные в основание ФГОС ДО, в частности, идеи: системного подхода; деятельностного; гуманистического. В качестве принципов рассматривали:

- принцип системности, с этих позиций, с одной стороны, обеспечивается понимание эмоционального развития как системы взаимосвязанных направлений и разворачивающихся эмоциональных новообразований, их связь со спецификой социально-педагогической ситуации развития в детском саду, с другой стороны, обеспечивалось единство диагностики, коррекции и развития, взаимодействие и согласованность всех субъектов сопровождения;
- принцип субъектности, который предполагает наличие гуманистического типа взаимоотношений участников образовательного процесса, построенного на приоритете диалоговых форм взаимодействия и деятельностного опосредования процесса эмоционального развития;
- принцип амплификации эмоционального развития, предполагающий максимальную реализацию возможностей ребенка-дошкольника, которые формируются и проявляются в основных детских видах деятельности [8].

Следовательно, психолого-педагогическое сопровождение эмоци-

онального развития дошкольников представляет собой сложную содержательно-организационную систему, включающую комплекс задач, совокупность взаимосвязанных направлений и условий реализации, содержательных и технологических аспектов, предполагающих целенаправленное применение различных методов, средств, использование разнообразных форм, отвечающих принципам выбранного методологического подхода. Все вышесказанное стало основанием организационно-содержательной модели сопровождения эмоционального развития, представленной на рисунке 1.

Цель сопровождения определили – амплификация эмоционального развития детей подготовительной к школе группы. Реализация цели предполагает решение следующих задач психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста:

- создание условий для оказания содействия дошкольникам в становлении эмоциональных новообразований;
- разработка программы психолого-педагогического сопровождения с учетом индивидуальных результатов комплексной диагностики эмоционального развития детей;
- повышение психолого-педагогической компетентности взрослых участников сопровождения.

Содержание, представленных в модели направлений предполагает развитие следующих показателей эмоционального развития детей:

- восприятие, понимание, опознание эмоциональных состояний по экспрессии или контексту эмоциональной ситуации;
- развитие эмоциональной регуляции поведения и общения;
- становление социальных эмоций;
- стабилизация психоэмоционального состояния детей.



Рис.1. Организационно-содержательная модель психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития детей 6–7 лет

Субъектами сопровождения выступили дети 6–7 лет подготовительной к школе группы, воспитатели, работающие в группе, родители (законные представители) детей, специалисты детского сада (педагог-психолог, музыкальный руководитель). В рамках реализации модели предполагалось согласовать работу педагога-психолога, воспитателей, музыкального руководителя, других специалистов в направлении решения вышеозначенных задач и реализации программного содержания.

Приоритетными в деятельности педагога-психолога стали диагностическое, психопрофилактическое, консультативное направления. В их рамках осуществлялась реализация программы диагностики эмоционального развития детей; формирование заключений по итогам диагностического обследования; составление рекомендаций; осуществление консультативной поддержки взрослых участников психолого-

педагогического сопровождения; общее руководство процессом сопровождения, связанное с необходимостью интеграции специалистов детского сада и родителей в направлении комплексного решения задач эмоционального развития детей.

Содержание психолого-педагогического сопровождения было реализовано в рамках трех направлений, обеспечивающих создание необходимых условий для развития у детей, соответствующих возрасту показателей их эмоционального развития:

- групповые занятия, семинары и тренинги (со специалистами детского сада) и семинары-практикумы для родителей по вопросам эмоционального развития их детей для приобретения практических навыков управления и регуляции собственных эмоций и эмоций детей;
- консультирование всех участников образовательного процесса – педагогов, воспитателей, родителей;
- разработка и реализация программы эмоционального развития детей 6–7 лет «Азбука эмоций».

Ключевыми задачами программы стали:

- расширять и обогащать представления детей об эмоциях и чувствах, их полярности и способах вербализации;
- формировать у детей умения осознавать, понимать и адекватно выражать свои эмоциональные переживания;
- развивать способность понимать эмоциональные состояния, переживания, личностные особенности другого человека;
- повышать уровень рефлексии и эмоциональной децентрации;
- обучать техникам и способам управления собственными эмоциями, контроля и стабилизации психоэмоционального напряжения.

В наиболее общих чертах можем отметить целый ряд методов, приемов, средств эмоционального развития, хорошо зарекомендовавших себя при апробации модели:

- использование пиктограмм по методике М. И. Чистяковой (тренировка умения распознавать эмоциональное состояние по мимике, называть его, умение видеть часть целого; работает на развитие творческого воображения и творческого мышления) [9];
- использование этюдов для решения задач, связанных с обучением выразительным движениям;
- слушание музыкальных произведений, что способствует расширению эмоционально-экспрессивного опыта ребенка,

представлению образа героя через интонации его речи, словесный язык чувств;

- проведение игр: «Как ты себя чувствуешь», «Мое настроение», «Маски», «Руки знакомятся, руки ссорятся, руки мирятся», «Два зеркала», «Немое кино», «Колечко», «Именины», «Давайте поздороваемся», «Школа улыбок» и мн. др.

Критерием эффективности реализации модели стала позитивная динамика показателей эмоционального развитие у детей. У воспитанников отмечены позитивные изменения в понимании эмоций, эмоциональных состояний, переживаний другого человека. Повысился уровень рефлексии и эмоциональной децентрации. Воспитатели и родители отмечают большую заинтересованность детей эмоциональным состоянием другого человека, стремление сделать приятное, подбодрить в минуты затруднений.

Посредством увлекательной игровой деятельности дошкольники обучились идентифицировать и выражать свои эмоции, освоили техники и способы управления собственными эмоциональными состояниями. Одним из наиболее существенных достижений своей работы мы считаем развитие эмоциональной выразительности речи детей, расширение словаря эмоциональных номинаций.

У взрослых участников сопровождения отмечаем заинтересованное участие в поддержании эмоционального настроения у детей, понимание ключевых моментов эмоциональных проявлений детей в преддверии возрастного кризиса.

Таким образом, можно утверждать, что моделирование системы психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития детей в детском саду позволяет закрепить результаты обобщений в виде упорядоченного образа, создать эталон целевой, содержательной, функциональной реализации целого комплекса согласованных задач. При этом содержание программ (диагностической, коррекционно-развивающей) может быть построено на вариативной основе, отражать специфику пространственной и предметно-развивающей среды детского сада, учитывать особенности социальной ситуации развития детей, исходить из приоритетов образовательной деятельности и опыта работы специалистов детского сада.

В процессе апробации модели нами была обоснована эффективность применения форм и методов психолого-педагогического сопровождения. Результаты утвердили нас в актуальной необходимости

организации сопровождающей развитие детей деятельности в условиях современного детского сада.

Список литературы

1. Битянова, М. Р. Развитие субъектной позиции учащихся: модель и технология / М. Р. Битянова, Т. В. Беглова // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 5. – С. 112–117.
2. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1997.
3. Гребенщикова, Т. В. Модель педагогической поддержки эмоционально-экспрессивного развития детей в дошкольной образовательной организации / Т. В. Гребенщикова // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. – 2017. – № 5. – С. 19–25.
4. Ежкова, Н. С. Педагогическая поддержка эмоционального развития детей дошкольного возраста: монография / Н. С. Ежкова. – ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л. Н. Толстого». – Тула, 2015.
5. Куракина, А. О. [Модель психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта дошкольников](#) / А. О. Куракина // [Фундаментальные исследования](#). – 2013. – № 11-3. – С. 546–550.
6. Лаптева, Ю. А. Содержательные характеристики эмоционального развития детей дошкольного возраста / Ю. А. Лаптева // Вектор науки Тольят. гос. ун-та.– 2016. – № 3 (26). – С. 84–90. – (Сер. «Педагогика, психология»).
7. Лаптева, Ю. А. Развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста / Ю. А. Лаптева, И. С. Морозова // Вестник Кемеров. гос. ун-та. – 2016. – № 3 (67). – С. 51–55.
8. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования (приказ Минобрнауки № 1155 от 17.10.2013 г., зарегистрирован в Минюсте России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384), вступил в силу с 1 января 2014 г. // <http://www.firo.ru>.
9. Чистякова, М. И. Психогимнастика / М. И. Чистякова. – М.: Просвещение; Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 1995.

УДК 159.9
ББК 88.6

В. Л. Линевич,
канд. психол. наук, начальник каф. пед. и психол.,
ФГКОУ ВО «Уфимский юридический институт
Министерства внутренних дел Российской Федерации»,
Л. Р. Абдуллина,
курсант 206 учебного взвода
2-го курса факультета по подготовке сотрудников полиции,
ФГКОУ ВО «Уфимский юридический институт
Министерства внутренних дел Российской Федерации»

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ У СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

Аннотация. В данной статье представлен анализ понятий «мотивация достижения» и «мотивация избегания неудачи». Рассмотрены возможности психологического тренинга в формировании мотивации достижения. Представлены различные способы повышения мотивации достижения у сотрудников полиции. Рассматривается метод планирования как один из эффективных способов достижения цели. В результате анализа автор приходит к выводу, что особенности мотивационной сферы сотрудников полиции определяют эффективность деятельности, обуславливают успешность выполнения профессиональных целей и задач.

Ключевые слова: мотивация достижения, мотивация успеха, мотивация избегания неудачи, психологический тренинг, планирование.

Annotation. In this article, the analysis of the concepts «motivation for achievement» and «motivation to avoid failure» is presented. The possibilities of psychological training in the formation of achievement motivation are considered. Various ways of increasing the motivation for attaining police officers are presented. The method of planning is considered as one of the effective ways to achieve the goal. As a result of the analysis, the author comes to the conclusion that the characteristics of the motivational sphere of police officers determine the effectiveness of activities, determine the success of fulfilling professional goals and tasks.

Key words: motivation for success, motivation for success, motivation for avoiding failure, psychological training, planning.

Изучение мотивации сотрудников полиции представляет как теоретический интерес, так и практическое значение. Связано это с тем, что особенности мотивационной сферы личности сотрудника полиции определяют эффективность его профессиональной деятельности. В структуре мотивации у сотрудников ОВД ученые выделяют пять групп мотивов: профессиональные мотивы, познавательные мотивы, прагматические или утилитарные мотивы, широкие социальные мотивы

и мотивы достижений [2, с. 117]. В рамках данной статьи мы рассмотрим психологические аспекты мотивации достижения у сотрудников полиции.

Совокупность жизненных целей и средств их достижения в психологической науке обозначается термином «мотивация достижения». Проблема мотивации достижения стала объектом научных интересов приблизительно с 30-х годов XX века. Данной проблеме посвящены работы Д. Аткинсона, Д. Мак-Клелланда, Г. Мюррей, Х. Хекхаузена, Ф. Хоппе, Г. В. Литвинова, М. Ш. Магомед-Эминова, Ю. М. Орлова и др. Опираясь на работы вышеперечисленных авторов, мы можем утверждать, что мотивация достижения сотрудников полиции проявляется в желании, стремлении и способности ставить перед собой более высокие и амбициозные цели в профессиональной деятельности [1, с. 15].

Мотивация достижения у сотрудников полиции неразрывно связана с мотивацией успеха. Понятие «успех» предполагает достижение цели. Мотивация успеха сотрудника полиции понимается как стремление как можно лучше выполнить свои профессиональные обязанности. Успех в профессиональной деятельности сотрудника полиции определяется не только способностями, знаниями и умениями, но зависит и от его стремления достичь поставленную перед собой цель, от его трудолюбия, работоспособности, настойчивости и целеустремленности. Мотивация достижения и мотивация успеха у каждого человека имеют свои отличительные особенности и уровень развития. В психологии, например, разработаны психодиагностические методики, позволяющие диагностировать мотивацию достижения и успеха (например, методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса, методика диагностики мотивации успеха и боязнь неудачи А. А. Реан, методика «Потребность в достижении» Ю. М. Орлова и др.).

Мотивация достижения цели и успеха у сотрудников полиции является устойчивой чертой, которая обычно не изменяется в течение жизни. Если сотрудник полиции не проявляет желания достичь своих цели и успеха, у него нет стремления, как можно лучше выполнить профессиональные обязанности, то, возможно, у него преобладает мотивация избегания неудачи. Мотивация избегания неудачи – это мотивация, противоположная мотивации достижения успеха. Сотрудник полиции, у которого преобладает мотивация избегания неудачи, выстраивает свое поведение, деятельность и в целом жизнь таким образом, чтобы было как можно меньше ошибок. При такой стратегии сотрудник полиции становится излишне боязливым, нерешительным, тревожным; он не рискует, не принимает самостоятельных решений, не

решается на смелый поступок. Следовательно, такая мотивация снижает эффективность профессиональной деятельности сотрудников полиции. Мотивация избегания неудачи тоже является устойчивой чертой личности, которая редко изменяется в течение жизни человека. В этом случае возникает вопрос: как быть сотруднику полиции, у которого преобладает мотивация избегания неудачи? Практическая психология обладает целым рядом средств, которые позволят сотруднику полиции сформировать мотивацию достижения успеха и цели. Рассмотрим некоторые из них.

Мотивацию достижения успеха можно повышать при помощи специальных психологических тренингов [1, с. 16]. Это могут быть тренинги личностного роста, ассертивного поведения, навыков эффективной самопрезентации и т. д. Даже незначительные, краткосрочные тренинговые занятия способны усилить проявление мотивации достижения и уменьшить мотивацию избегания неудачи. В качестве психологических средств повышения мотивации достижения можно назвать и группы психологической поддержки, индивидуальное консультирование, развитие навыков эмоциональной устойчивости и стрессоустойчивости. Специалисты в области психологии утверждают, что существуют два способа влияния на мотивацию достижения [1, с. 16]. Первый способ получил название «сверху вниз» и предполагает организацию работы по пониманию мотивов: человеку демонстрируют эталоны поведения, объясняют их достоинства, а потом уже организуется специальная работа по принятию внешних мотивов и их интериоризации. Второй способ получил название «снизу вверх»: формирование мотивов происходит через зрелого собеседника в критериях различной работы самого человека.

Одним из простых и эффективных методов достижения цели является планирование. Несмотря на относительную простоту и известность метода, не все люди умеют им пользоваться. Рассмотрим более подробно метод планирования как способ достижения своих целей, который могут использовать сотрудники полиции.

Для эффективного планирования, как следствие, для достижения цели, эту цель необходимо вначале сформулировать. Цель должна отвечать определенным требованиям. Во-первых, она должна быть конкретной и иметь точные сроки выполнения. Для сотрудника полиции важно, чтобы план определялся сроками в зависимости от того, в каком подразделении, звании и должности служит сотрудник полиции. Во-вторых, необходимо определить четкий критерий, который позволит

понять, достигнута цель или нет. В-третьих, цель должна быть реальной. Необходимо оценить свои временные ресурсы, способности и возможности, только потом приступать к формулированию цели. Когда цель сформулирована, необходимо приступать к следующему этапу планирования – это выбор стратегии достижения цели. Для успешности данного этапа рекомендуется рассмотреть все варианты возможных действий: проанализировать, продумать всевозможные результаты, которые могут быть в случае идеального выполнения, а также рассмотреть вариант того, что произойдет, если цель достигнуть не получится. Третий этап планирования – это план достижения цели. Для эффективного составления плана психологами разработаны различные техники и методики: это могут быть дерево задач, диаграмма Ганта, mind maps и т. д. Однако самым простым способом составления плана является прописывание списка задач, которые необходимо выполнить. В-четвертых, для эффективного планирования необходимо оценить свои ресурсы – временные и материальные. Согласно закону «О полиции» сотрудник, кроме основной работы, имеет право заниматься: педагогической деятельностью, научной деятельностью, творческой деятельностью (если данная деятельность не мешает основной работе). При достижении мотивации достижения успеха можно и нужно использовать данную возможность. В-пятых, для достижения цели необходимо проводить постоянный мониторинг движения к цели и предпринимать корректирующие действия. При этом нужно решать и задачи. Суть мониторинга заключается в следующем:

- проанализировать, чего удалось достигнуть, какие задачи выполнены;
- сравнить сформулированную цель с достигнутыми результатами;
- при необходимости внесите коррективы.

При проведении мониторинга возможны три варианта развития событий:

- 1) корректирующие действия не требуются, так как все идет по заранее составленному плану;
- 2) необходимо немного подкорректировать план (например, пересмотреть приоритеты, поменять сроки и т. д.), так как не все запланированное удалось выполнить;
- 3) события складываются не по плану. В этом случае необходимо пересмотреть цель, задачи и оценить свои ресурсы.

Таким образом, мотивация достижения цели и успеха является устойчивой чертой личности, которая проявляется в желании, стремлении и способности человека ставить перед собой более высокие и амбициозные цели. Особенности мотивационной сферы сотрудников полиции определяют эффективность их деятельности, обуславливают успешность выполнения профессиональных целей и задач.

Список литературы

1. Богинская, Ю. В. Формирование мотивации достижений у современной молодежи / Ю. В. Богинская, Я. А. Глузман // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 1–4. – С. 15–17.
2. Савченко, В. А. Мотивация как побудительная причина стремления сотрудников полиции к профессионализму / В. А. Савченко // SCIENCE TIME. – 2016. – № 7 (31). – С. 216–221.

Назад

Содержание

Вперед

УДК 159.922
ББК 88.6

Д. Р. Мерзлякова,
канд. психол. наук,
доцент каф. безопасности жизнедеятельности,
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»

КРИТЕРИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье обозначена проблема уточнения критериев психологического здоровья подростков. Разработка критериев психологического здоровья подростков позволит разработать систему оценки данного психологического феномена. Процесс сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений неотделим от процесса образования. На основе анализа теорий психологического здоровья определена возрастная специфика данного психологического феномена у подростков.

Ключевые слова: психологическое здоровье, подростки, педагогическая система, система образования.

Annotation. The article outlines the problem of clarifying the criteria for the psychological health of adolescents. The development of the criteria for the psychological health of adolescents will make it possible to develop a system for assessing this psychological phenomenon. The process of preserving and strengthening the psychological health of participants in educational relations is inseparable from the educational process. Based on the analysis of theories of psychological health, the age specificity of this psychological phenomenon in adolescents is determined.

Key words: psychological health, adolescents, pedagogical system, education system.

Введение. Проблема сохранения и укрепления психологического здоровья подрастающего поколения является одной из основных проблем современной системы образования. Значительные объемы и мобильность учебной информации, неконтролируемый рост зависимости от виртуальной реальности, ужесточающийся контроль учебных достижений, имитация выполнения норм учебной нагрузки образовательными организациями, перераспределение ее в пользу платных образовательных услуг, стимулируемая педагогами внутриклассная конкуренция – все это ведет к перегрузкам обучающихся и требует новых подходов, реализуемых в рамках здоровьесберегающей педагогики. Высокая психофизиологическая цена обучения, вызванная психологическими и физическими перегрузками, может быть компенсирована за счет следующих направлений педагогической деятельности: формирование реализации индивидуального потенциала развития ребенка, внедрение эффективных способов работы с информацией, профилактика болезней нервной регуляции и декомпенсация имеющихся хронических заболеваний. В процессе сохранения и укрепления психологического здоровья обучающихся важным аспектом является выбор критериев и адекватных методов оценки данного феномена. Систематизация и научно обоснованная оценка показателей психологического здоровья подростков, по нашему мнению, важна в процессе сохранения и укрепления данного психологического феномена.

Методологическое основание. Методологической основой исследования явилась концепция психологического здоровья О. В. Хухлаевой. По ее мнению, психологическое здоровье представляет собой динамическую совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, являющихся предпосылкой ориентации личности на выполнение своей жизненной задачи. Компонентами психологического здоровья являются: аксиологический, инструментальный, потребностно-мотивационный, развивающий и социально-культурный.

Цель исследования: уточнение критериев психологического здоровья подростков для последующей оценки данного психологического феномена.

Нами был проведен теоретический анализ литературы по данной проблематике.

В соответствии с ФЗ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016 г.) «Об образовании в Российской Федерации»

приоритет жизни и здоровья человека отнесен к основным принципам государственной политики в сфере образования [16]. Термин «психологическое здоровье» является относительно новым для психологической науки и характеризует всю личность в целом.

По мнению И. В. Дубровиной, психологическое здоровье – это динамическая совокупность психических свойств, обеспечивающих:

- а) гармонию между различными сторонами личности человека, а также между человеком и обществом;
- б) возможность полноценного функционирования человека в процессе жизнедеятельности [11, с. 16].

Психологическое здоровье зарождается и укрепляется как в семье, так и в образовательных организациях, является результатом обучения, развития и воспитания на каждом этапе онтогенеза. Оно рассматривается как цель и критерий успешности личностного развития человека [11, с. 48]. Следовательно, работа по формированию психологического здоровья должна быть систематизированной и целенаправленной.

На основании анализа литературы о критериях психологического здоровья нами были выделены компоненты, определяющие уровень данного феномена у участников образовательных отношений [10; 11; 13; 19]. При формировании данных критериев психологического здоровья мы учитывали возрастные особенности подростков.

$$K_{\text{психол здор}} = C1K_{\text{адапт}} + C2K_{\text{стресс}} + C3K_{\text{принят}} + C4K_{\text{соц норм}} + C5K_{\text{крит ан}} + C6K_{\text{зрел чувств}} + C7K_{\text{гарм}} + C8K_{\text{планир}} + C9K_{\text{ответсв}} + C10K_{\text{контроль}} + C11K_{\text{идентичн}}$$

Примечание

Кадапт – критерий адаптации и способность преобразования; Кстресс – критерий стрессоустойчивости; Кпринят – критерий принятия и положительного отношения к себе и другим; Ксоц норм – критерий соответствия социальным нормам и ролям в обществе; Ккрит ан – критерий критического анализа действительности; Кзрел чувств – критерий зрелости чувств; Кгарм – критерий гармонии между отражением обстоятельств действительности и отношением человека к ней; Кпланир – критерий способности планировать и осуществлять свой жизненный путь; Кответсв – критерий чувства ответственности перед своими близкими, прошлыми и будущими поколениями; Кконтроль – критерий наличия чувства контроля; умения выбирать ситуации,

соответствующие собственным потребностям и ценностям; Кидентичн – критерий постоянства и идентичности своего физического и психического Я.

Рассмотрим более подробно возрастные особенности школьников в контексте сенситивности этого периода для формирования основ психологического здоровья подростков.

Критерий адаптации и способность преобразования

Ведущей деятельностью подростков является общение со сверстниками. В этом возрасте происходит сознательное экспериментирование с собственными отношениями с другими людьми. Происходит поиск друзей, выяснение с ними отношений, подросток обучается решать конфликты. Начинаясь в детском возрасте процесс формирования социальной адаптации в подростковом возрасте приобретает новое содержание, а способность адаптироваться и преобразовывать окружающую среду у взрослого человека в большей мере зависит от степени ее сформированности в предыдущие периоды.

По мнению А. О. Бурак, М. В. Пустовойтовой, С. Ю. Кишкилева, социальная адаптация – это процесс интеграции человека в общество, результатом которого является формирование самосознания, выработка ролевого поведения, способность к самообеспечению и самоконтролю. Изучение ребенком различных норм и правил является содержанием социальной адаптации, вместе с тем показателем ее благополучия. Сущность этого процесса состоит из таких компонентов, как приспособление к нормам и ценностям в новой социальной среде, к освоению различных форм деятельности. Они могут варьироваться от позитивных до негативных. Фактическими формами этого процесса являются:

1. Снижение или повышение социального и профессионального статусов личности.
2. Социальная активность разной направленности.
3. Определенное состояние полного комфорта или дискомфорта.

Критериями социальной адаптации будут являться:

- 1) Объективные показатели достижений индивида.
- 2) Субъективная удовлетворенность в условиях конкретной социальной среды [1].

Критерий стрессоустойчивости

А. А. Краснова отмечает, что подросток активно вступает в разного рода социальные взаимодействия, приобретает определенный

субъективный опыт, который становится неотъемлемой частью его личности. Это время – пора достижений, стремительного наращивания знаний, умений, становления нравственности и открытия «я», обретения новой социальной позиций. И во всем этом очень важно уметь противостоять разнообразным стрессовым ситуациям [7].

Понятие «стрессоустойчивость подростка» в своей диссертационной работе сформулировала Т. С. Тихомирова. Под этим определением она понимает обобщенное свойство личности подростка, которое характеризует его способность сопротивляться стрессовым факторам учебной деятельности, сохраняя высокую действенность и здоровое эмотивное состояние [15].

Стрессоустойчивость обеспечивается гармоническим взаимодействием стимулирующего, отраженного, эмотивно-волевого и коммуникативного компонентов психической деятельности.

Н. Е. Водопьянова выделяет пять основных критериев стрессоустойчивости подростка:

1. Сохранение способности к социальной адаптации.
2. Сохранение значимых межличностных связей.
3. Обеспечение успешной самореализации, достижения жизненных целей.
4. Сохранение трудоспособности и качества выполняемой деятельности.
5. Сохранение здоровья [3].

Критерий принятия и положительного отношения к себе и другим

Самооценка является определяющим фактором в становлении молодого человека как представителя общества. Личностное развитие подростка тесно связано с процессом общения со сверстниками и формирующейся на этом фоне самооценкой. Особенно отчетливо взаимосвязь самооценки и межличностных отношений наблюдается в подростковом возрасте. Очевидно, что опыт контактов со сверстниками становится основанием для формирования принципов дальнейшего развития подростка [4].

Самооценка своего места в социуме играет если не решающую, то одну из главных ролей в формировании личности, определяя в значительной степени социальную адаптацию и дезадаптацию личности, являясь регулятором поведения и деятельности [14]. Если самооценка подростка не находит опоры в социуме и потребность в

самоуважении остается нереализованной, развивается резкое ощущение личностного дискомфорта.

Критерий соответствия социальным нормам и ролям в обществе

По нашему мнению, данный критерий психологического здоровья наиболее ярко проявляется в подростковом возрасте, у данной возрастной категории выражена мотивационно-потребностная сфера – сфера общения, эмоциональных контактов. В этом возрасте чрезвычайно развита аффилиация, т. е. стремление принадлежности к группам себе подобных [5, с. 76]. Подростки остро переживают любое нарушение в сфере взаимоотношений с товарищами, но при этом учебная деятельность теряет свою значимость, происходит перестройка взаимоотношений подростка с родителями.

Критерий критического анализа действительности

Рассмотрим особенности критического мышления подростков и критерии его развития в данном возрасте. Национальный совет по развитию критического мышления предлагает такое определение: «Критическое мышление – это интеллектуально организованный процесс, направленный на активную деятельность по осмыслению, применению, анализу, обобщению или оценке информации, полученной или создаваемой путем наблюдения, опыта, рефлексии, рассуждений или коммуникации как руководство к действию или формированию убеждения» [18, с. 56].

Анализ теоретических взглядов зарубежных (Р. Пол, Д. Халперн, Д. Клустер, Дж. Дьюи и др.) и отечественных (И. Ильясов, С. Заир-Бек и др.) ученых, показал, что основные свойства критического мышления – это рефлексивность, прагматичность, субъектность (персонифицированность).

Критериями развития критического мышления подростков, по мнению Е. Ю. Вишневской, можно считать сформированность следующих умений: 1) анализировать информацию (выделять главную мысль, основные мысли сообщения, сопоставлять полученную информацию с ранее известной или дополнительно найденной, делать соответствующие выводы для решения поставленной проблемы); 2) переструктурировать, интерпретировать полученную информацию; 3) обобщать информацию, полученную из разных источников; 4) оценивать информацию и делать соответствующие аргументированные выводы для решения или рассмотрения обсуждаемой проблемы [2].

Критерий зрелости чувств. По мнению И. Б. Морозли, показателями развития эмоциональной сферы подростков будут являться: средний уровень тревожности; эмоционально-положительное отношение к деятельности; устойчивая познавательная направленность; альтруистические чувства, потребность в общении и коммуникативные чувства; глорические и эстетические чувства [8].

Таким образом, критерий зрелости чувств отражает позитивное эмоциональное отношение ко всем сферам жизни подростка.

Критерий гармонии между отражением обстоятельств действительности и отношением человека к ней

Ведущей деятельностью в подростковом возрасте являются отношения со сверстниками. Межличностные отношения в этом возрасте проходят этап становления и развития. Подросток в этом возрасте идет на сознательное экспериментирование с собственными отношениями с другими людьми. Следовательно, в этом возрасте у подростка возможны конфликты в отношениях с окружающими и смена компаний. Это связано с тем, что подростки ищут референтную для себя группу. Поэтому, по нашему мнению, в данном возрастном периоде идет поисковый подготовительный этап процесса формирования данного критерия психологического здоровья. В полной мере данный критерий проявляется во взрослом возрасте.

Критерий способности планировать и осуществлять свой жизненный путь

По нашему мнению, субъективное благополучие личности во многом определяется способностью личности ставить перед собой цели и добиваться их достижения.

Е. М. Пластинина отмечает, что развитие целеполагания особенно необходимо в подростковом возрасте, в пору осознанного и ответственного вступления человека в разностороннюю жизнь общества. Следует отметить, что систематическое психолого-педагогическое воздействие на обучающегося в подростковом возрасте с целью формирования у него навыка целеполагания будет наиболее результативным, поскольку именно в этот период заметное развитие приобретают волевые черты характера – настойчивость, упорство в достижении цели, умение преодолевать препятствия [9].

Критерий чувства ответственности перед своими близкими, прошлыми и будущими поколениями

По нашему мнению, данный критерий психологического здоровья в данном возрасте находится в процессе развития. Развитие рефлексии в

данном возрасте помогает подростку соотносить свои действия с их результатом. Это позволяет подростку учиться брать ответственность за себя и свои поступки.

Критерий наличия чувства контроля, умения выбирать ситуации, соответствующие собственным потребностям и ценностям

По мнению С. А. Хазовой, Н. В. Останиной, подростки по сравнению с младшими школьниками более способны к сознательной саморегуляции поведения, они могут контролировать и корректировать свое поведение [17].

Критерий постоянства и идентичности своего физического и психического Я

По мнению М. Ю. Кондратьева и В. А. Ильина, идентичность «оформляется в качестве психологического конструкта в подростковом возрасте, от ее качественных характеристик зависит функциональность личности во взрослой самостоятельной жизни» [6]. Поэтому в данном возрастном периоде можно определить уровень сформированности идентичности физического и психического Я.

О. О. Савина, изучая становление идентичности в подростковом и юношеском возрасте, выделяет следующие показатели, указывающие на сформированную идентичность: «самоценность и самоуважение, в определенной мере независимость от оценок окружающих людей; готовность и умение сделать выбор из возможных альтернатив; осознанная позиция в значимых сферах социальных практик, особенно в профессиональной и семейной, сознательное принятие обязательств в этих сферах; построение будущих перспектив» [12, с. 9]. Через наращивание осознанности самоценности и ролевых позиций, готовности и умения делать выбор, брать ответственность на себя подросток с позитивной идентичностью прокладывает вектор к построению будущих перспектив.

Таким образом, нами были рассмотрены основные критерии психологического здоровья подростков. Выявлена специфика психологического здоровья подростков в контексте их возрастных особенностей и ведущей деятельности данного жизненного периода.

Список литературы

1. Бурак, А. О. Методика работы социального педагога по социальной адаптации подростков из неблагополучных семей / А. О. Бурак, М. В. Пустовойтова, С. Ю. Кишеилев // Geneva theoretical and practical forum of free topics International

scientific-practical forum of pedagogues, psychologists and medics. European Association of pedagogues and psychologists «Science». – 2015. – С. 203–205.

2. Вишневская, Е. Ю. Развитие критического мышления у подростков в процессе изучения иностранного языка / Е. Ю. Вишневская // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 4. – С. 159–162.

3. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 330 с.

4. Захарова, А. В. Психология формирования самооценки / А. В. Захарова. – Минск: Педагогика, 2011. – 99 с.

5. Кле, М. Психология подростка / М. Кле. – М.: ЧеРо; Омега-Л, 2005. – 330 с.

6. Кондратьев, М. Ю. Азбука социального психолога практика / М. Ю. Кондратьев, В. А. Ильин. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 464 с.

7. Краснова, А. А. Особенности стрессоустойчивости в подростковом возрасте / А. А. Краснова // Вопросы современной науки: проблемы, тенденции и перспективы: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. – 2015. – С. 19–22.

8. Морозли, И. Б. Педагогические условия формирования и развития мотивационной и эмоциональной сфер индивидуальности младшего подростка: дис. ... канд. пед. наук / И. Б. Морозли. – Калининград, 2003. – 176 с.

9. Пластинина, Е. М. Особенности развития способности к целеполаганию у подростков / Е. М. Пластинина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сб. материалов LVII Междунар. науч.-практ. конф. – 2017. – С. 74–78.

10. Плугина, М. И. Критерии и показатели психологического здоровья личности / М. И. Плугина // Психологическое здоровье личности: теория и практика: сб. науч. тр. по материалам III Всерос. науч.-практ. конф. – Ставрополь, 2016. – С. 112–114.

11. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.

12. Савина, О. О. Психологический анализ становления идентичности в подростковом и юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук / О. О. Савина. – М., 2003. – 179 с.

13. Соколовская, Л. Б. Критерии психологического здоровья человека / Л. Б. Соколовская // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Красноярск, 2012. – С. 50–59.

14. Тарасова, Т. В. Особенности мировоззренческой культуры личности как педагогическая проблема / Т. В. Тарасова, Е. В. Арсентьева, Н. С. Щанкина и др. // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2013. – № 2. – С. 23–30.

15. Тихомирова, Т. С. Формирование стрессоустойчивости школьников подросткового возраста в учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук / Т. С. Тихомирова. – М., 2004. – 183 с.

16. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016 г.) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Дата обращения: 2.03.2018).

17. Хазова, С. А. Возрастная специфика совладающего поведения / С. А. Хазова, Н. В. Останина // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 180–185.

18. Ходос, Е. А. Критическое мышление: метод, теория и практика / Е. А. Ходос, А. В. Бутенко. – М.: МИРОС, 2002. – 224 с.

19. Хухлаева, О. В. Классификация нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников / О. В. Хухлаева // Психологическая наука и образование (www.psyedu.ru). – 2013. – № 5. – С. 81–90.

[Назад](#)

[Содержание](#)

[Вперед](#)

УДК 37
ББК 74

А. И. Радюшина,
учитель нач. кл.,
МАОУ «СОШ № 2»

ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена особенностям диагностики достижений младших школьников. Показано, что положительные изменения уровня сформированности учебных достижений младших школьников повышают качество начального образования. Поэтому регулярное отслеживание учебных достижений младших школьников можно рассматривать как средство повышения качества образования начальной школы.

Ключевые слова: УУД (универсальные учебные действия), портфолио.

Annotation. The article is devoted to the peculiarities of diagnostics of achievements of pupil. It is shown that positive changes in the level of the educational achievements of pupil increase the quality of primary education. Therefore, regular monitoring of educational achievements of pupil can be considered as a means of improving the quality of primary school education.

Key words: UUD (universal learning activities), portfolio.

Модернизация российского образования имеет своей целью повышение его качества, достижение новых образовательных результатов, адекватных требованиям современного общества. Она в значительной мере обусловлена тем, что образовательный процесс стал все в меньшей степени соответствовать социальным ожиданиям.

В современном мире воспитание личности с активной гражданской позицией в области ответственности и самостоятельности, терпимости и уважения к людям, личности, впитавшей лучшие достижения культуры, приобретает особую актуальность. Именно в школе необходимо заложить основы самовоспитания и создать устойчивую доминанту для самосовершенствования, осознанного и целенаправленного развития личностных качеств ученика.

Исследователи К. Н. Поливанова, Г. А. Цукерман отмечали, что «Школьник, умеющий учиться, должен оценивать свои достижения следующим образом:

- а) предельно дифференцированно, точно различая области знания, полужнания и незнания и точно измеряя степень своей умелости и недоученности неумения;
- б) возможно более оптимистично, видя в незнании и неумении не зону своего бессилия и беспомощности, а перспективу своего дальнейшего совершенствования» [2, с. 92].

Сложность деятельности учителя младших классов – помочь ученику понять действительный смысл задачи, направить его на внутреннее совершенствование. С действием контроля и самооценки ученики встречаются буквально с первых уроков. Сначала им предлагается определить, с каким настроением они заканчивают урок, день. Позднее им предлагается оценить свои успехи в цветовой гамме [3].

Помочь школьнику обрести уверенность в своих силах на пути к достижению успеха – это задача каждого учителя. Профессиональный долг каждого классного руководителя состоит в том, чтобы стимулировать внутреннюю активность учеников, их потребность в самосовершенствовании, развивать их здоровое честолюбие и осознанное стремление к успеху.

Чтобы обучающиеся осознанно стремились к успеху и могли отслеживать свой рост, необходимо вести их портфолио с начала обучения.

Портфолио – это папка, в которой собрана жизнь каждого ученика, начиная с первого класса, а иногда с детского сада, все то, о чем не рассказали краткие характеристики и школьные оценки.

Идея создания и использования портфолио в сфере образования возникла в середине 1980-х годов в Соединенных Штатах Америки. После Америки и Канады данная идея стала все более популярной в Европе и Японии. Уже в начале XXI века идея портфолио получила широкое распространение и реальное практическое применение в России.

Значение портфолио в образовательной среде:

- для ученика – осознание самого себя, «Какой я?»;
- для учителя – условие формирования рефлексивного отношения школьника к учебной деятельности, своеобразная методическая копилка, наглядность процесса обучения;

– для родителей – возможность для совместной деятельности, творчества, прикосновения к процессу становления школьника «от новичка – к ученику».

Портфолио, как инновационный продукт, носит системный характер. В образовательном процессе начальной школы он используется как: процессуальный способ фиксирования достижений учащихся; копилка полезной информации; наглядные доказательства образовательной деятельности ученика; повод для «встречи» школьника, учителя и родителя.

Портфолио представляет собой комплект печатных материалов формата А4. Имеет следующую структуру: титульный лист, который оформляется педагогом, родителем (законным представителем) совместно с ребенком; основная часть; содержание.

Чтобы обучающимся и родителям было легче отслеживать результаты обучения, целесообразно включать следующие разделы в основную часть портфолио:

– «Лист индивидуальных достижений по формированию универсальных учебных действий» (УУД). УУД – это умение учиться, т. е. способность человека к самосовершенствованию через усвоение нового социального опыта. По мнению А. В. Федотовой, это «обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся, – как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик».

Родители и другие участники образовательного процесса могут увидеть, что происходило в течение четверти (года) с поведением ребенка, с работой на уроках, успевает ли ребенок за темпом работы класса, все ли домашние задания он выполнял, как часто проявляет активность на уроке.

– «Лист индивидуальных достижений по технике чтения». Родители и другие участники образовательного процесса, зная норму техники чтения, могут увидеть, на каком уровне находится ребенок. Также могут обратить внимание: на способ чтения (слог, слог + слово, слово); на выразительность чтения; на правильность чтения; увидеть, какие ошибки допустил ребенок; понимает ли он прочитанное, как оценивает себя.

– «Индивидуальная карта допущенных ошибок по математике ученика(-цы)» и «Индивидуальная карта допущенных ошибок по

русскому языку ученика(-цы)». Тетради для контрольных работ на дом выдавать нельзя, но чтобы родители могли увидеть: какие ошибки ребенок допустил, над чем необходимо работать. Все указано в этих листах. В этих индивидуальных картах отображаются основные знания обучающихся за период начальной школы.

- Также в портфолио необходимо хранить: результаты олимпиад, диагностик и различных проверочных работ.

Мы с обучающимися работаем с портфолио на уроках. Например, в 1 классе на уроках математики мы учились считать в пределах 10, 20. В качестве устного счета на уроках мы использовали следующий прием: в портфолио вложен лист с примерами в пределах 10. А внизу каждого столбика ребенок должен указать время выполнения своей работы и оценить ее в соответствии с цветовой гаммой, как и при проверке техники чтения.

В ходе работы с портфолио мы периодически его дополняем и разрабатываем. На родительских собраниях проводим анкетирование родителей по следующим вопросам:

1. Для чего, по вашему мнению, ребенку необходимо портфолио?
2. Какую помощь вы готовы оказать при работе с портфолио?
3. Какие трудности возникают при работе с портфолио?

Итак, можно выделить преимущества портфолио как метода оценивания достижений учащихся: портфолио сфокусировано на процессуальном контроле новых приоритетов современного образования, которыми являются УУД; содержание заданий портфолио выстроено на основе УМК, реализующего новые образовательные стандарты начальной школы; разделы портфолио («Портрет», «Рабочие материалы», «Коллектор», «Достижения») являются общепринятой моделью в мировой педагогической практике; учитывает особенности развития критического мышления учащихся путем использования трех стадий: вызов (проблемная ситуация) – осмысление – рефлексия; позволяет помочь учащимся самим определять цели обучения, осуществлять активное присвоение информации и размышлять о том, что они узнали [1].

Список литературы

1. Ковалева, В. С. Система оценки достижений планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования / В. С. Ковалева // Федеральный государственный образовательный стандарт // Режим доступа: <http://birschool9.ru>

2. Петровский, В. А. Учимся общаться с ребенком: руководство для воспитателя детского сада / В. А. Петровский, А. М. Виноградова, Л. А. Кларина и др. – М.: Просвещение, 1993. – 191 с.

3. Таранец, А. Н. Безотметочное обучение в начальной школе / А. Н. Таранец // Начальная школа. – 2009. – № 6. – С. 43–49.

[Назад](#)

[Содержание](#)

[Вперед](#)

УДК 159.922

ББК 88.57

А. Н. Тищенко,
*магистрант психолого-педагогического факультета,
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»*

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена актуальному вопросу современного образования – особенностям психолого-педагогической поддержки семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в частности, с задержкой психического развития, в условиях инклюзивного образования. В статье приводятся варианты задержки психического развития, предложенные К. С. Лебединским, рассматриваются направления работы педагога-психолога с такими семьями, говорится о необходимости активного участия родителей в процессе социализации детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, психолого-педагогическая поддержка, инклюзивное образование.

Annotation. This article is devoted to the topical issue of modern society – especially family work with families raising children with disabilities, in particular with delay of mental development, in terms of inclusive education.

Key words: mental retardation, psychological-pedagogical support of inclusive education.

В настоящее время под влиянием различных факторов в России наблюдается тенденция к увеличению рождения детей с различной патологией. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) практически в каждой пятой семье рождается ребенок с физическими или умственными дефектами в развитии. В первую очередь это дети, имеющие физические или психические недостатки, которые препятствуют успешному освоению образовательной программы. Категория таких малышей достаточно разнообразная: в нее входят дети с нарушениями речи, слуха, зрения, патологиями опорно-двигательного аппарата, комплексными нарушениями интеллекта и психических

функций. Задержка психического развития – один из наиболее распространенных психических недугов, который из медицинского диагноза перерастает в широкую социально-демографическую проблему. Дети с задержкой психического развития (ЗПР) составляют примерно 50 % неуспевающих школьников в нашей стране. Чаще она выявляется в начале обучения ребенка в подготовительной группе детского сада или в школе, особенно в возрасте 7–10 лет, так как этот возрастной период обеспечивает большие диагностические возможности [7].

К. С. Лебединской (исходя из этиологического принципа) было описано 4 основных варианта ЗПР:

1. Конституциональная ЗПР – это генетическая предрасположенность.
2. Соматогенная ЗПР – результат тяжело перенесенного заболевания, которое значительно повлияло на мозг ребенка (аллергия, хронические инфекции, анорексия, дизентерия и др.).
3. Психогенная ЗПР – в ее основе лежат социально-психологические факторы, когда дети воспитываются в неблагоприятных условиях (напряженная обстановка в семье, недостаток эмоций, плохие отношения со сверстниками).
4. Церебрально-органическая ЗПР – серьезные патологии развития мозга, чаще всего в период беременности (токсикоз, гипоксия, асфиксия, вирусные заболевания, инфекции, родовые травмы, вредные привычки будущих родителей).

Дети с задержкой психического развития представляют собой количественно самую большую категорию детей с особыми образовательными потребностями. У части детей задержка психического развития преодолевается в условиях обычной школы, однако большинство из них нуждаются в специально организованном обучении в соответствии с причинами задержки психического развития, особенностями познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и поведения [3].

Задержка психического развития в подавляющем большинстве случаев диагностируется у детей после начала их обучения в школе. Непосредственно после рождения и в первый год жизни такой диагноз поставить нельзя – дети с ЗПР в этом возрасте ничем не отличаются от сверстников. Однако заподозрить проблему можно и в дошкольном возрасте. К сожалению, родители склонны переоценивать способности своих детей, и если они замечают, что их ребенок плохо усваивает

учебный материал, то считают, что это вопрос времени, и не может быть больших проблем в детском саду.

Все родители хотели бы, чтобы их дети были умными и хорошо учились в школе. Но иногда реальность не совпадает с ожиданиями, и родители теряются, когда слышат, что у их чада диагноз задержка психического развития. Вследствие этого происходит изменение привычного образа жизни семьи, что в некоторых случаях является причиной продолжительной ее дезадаптации. Семья попадает в группу риска. Такой ребенок требует от матери вдвое больше времени, терпения и энергии, чем здоровый ребенок. Это усугубляется неосведомленностью родителей в этой сфере. Возникает острая потребность семьи в помощи извне. На помощь приходят: логопед, невролог, психиатр, дефектолог. А в образовательном учреждении: педагог-психолог, социальный педагог. Основной целью работы с семьей является создание благоприятных условий для личностного развития всех членов семьи (физического, социального, духовно-нравственного, интеллектуального), оказание комплексной социально-психологической помощи, а также защита ребенка и его окружения от негативного воздействия различных факторов на личностное развитие [6].

Под оказанием психолого-педагогической поддержки семьям, воспитывающих ребенка с задержкой психического развития, следует понимать наличие обстоятельств, напрямую способствующих оказанию комплексной, профессиональной, совместной деятельности следующих специалистов: воспитателей дошкольных образовательных учреждений, педагогов-психологов, логопедов, дефектологов, социальных работников, врачей, деятельность которых направлена на своевременное оказание помощи родителям в решении проблем, связанных с проблемами развития и воспитания данной категории детей [5].

Педагогом-психологом разрабатывается индивидуальный план для работы с определенным ребенком и его семьей. Этот план включает в себя:

1. Сбор информации (опрос ребенка и родителей, наблюдение, тестирование, изучение личного дела).
2. Разработку индивидуальной образовательной программы для психолого-педагогической поддержки ребенка с ЗПР.
3. Консультирование и информирование педагогов.
4. Серию семинаров с родителями (включающую в себя полное информирование о диагнозе, помощь в принятии этой информации, разъяснение основных принципов работы с ребенком).

5. Совместные тренинги для родителей (и членов семьи) по оптимизации детско-родительских отношений.
6. Организацию совместных мероприятий, праздников.
7. Разработку памяток для родителей.
8. Постоянный мониторинг динамики изменений.

В последние годы все большее значение в системе образования России занимают вопросы инклюзивного образования. На доступность получения качественного образования сделан акцент в проекте ФГОС общего образования. В нем отмечается необходимость построения образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных и психофизиологических особенностей учащихся, создания специальных условий обучения и воспитания детей с ОВЗ и инвалидов [1].

Инклюзивное образование дает возможность всем учащимся в полном объеме участвовать в школьной жизни, оно направлено на развитие у всех людей способностей, необходимых для общения. При этом они могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии. Именно социальная адаптация и реабилитация должны быть основой системы психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому в общеобразовательных школах создаются инклюзивные классы [4].

Организация инклюзивного образования заключается не только в создании технических условий для беспрепятственного доступа детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения, но и в понимании нормально развивающимися детьми и их родителями важности участия детей с ОВЗ в общеобразовательном учебном процессе. Успешность реализации инклюзивной практики во многом зависит от культуры отношения субъектов образовательного процесса к детям с ОВЗ, от готовности педагогов и родителей к совместному взаимодействию. Для эффективного учебно-воспитательного процесса в школе необходимо организовать качественное психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ, а также создать особый морально-психологический климат в педагогическом и ученическом коллективах. В инклюзивной школе очень важно то, что и дети, и родители, и специалисты школы – это прежде всего партнеры. Необходимость осуществления работы с родителями в данном случае неопровержима [2].

Главное, что должны осознать родители: ЗПР не имеет никакого отношения к умственной отсталости. Задержка психического развития – это именно замедление темпа развития психики. Оно выражается в

незрелости мышления ребенка и его сниженной способности заниматься интеллектуальной деятельностью. Самое главное для родителей – понять особенности своего малыша и создать для него нужную обстановку дома, организовав четкий распорядок дня. Родителям нужно будет периодически проходить с ребенком диагностику задержки психического развития и следовать рекомендациям специалистов. В таком случае шансы на эффективную коррекцию развития ребенка высоки.

Список литературы

1. Азлецкая, Е. Н. Мониторинг готовности образовательных организаций к реализации инклюзивного образования как фактор его развития / Е. Н. Азлецкая // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2015. – Т. 37. – С. 81–85 // <http://ekoncept.ru/2015/95639.htm> (24.02.2018).

2. Акимова, О. И. Инклюзия как современная модель образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: региональный аспект / О. А. Акимова // Исследование различных направлений современной науки: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. – 2016. – С. 73–79.

3. Басов, М. Я. Методика психологических наблюдений над детьми / М. Я. Басов. – М., 1996. – 280 с.

4. Горбачева, О. А. Работаем с особыми детьми в обычном классе [Электронный ресурс] / О. А. Горбачева // <http://top-школа.рф/rabotaem-s-osobymi-detmi-vobychnom-klasse-inklyuzivnoe-obrazovanie> (24.02.2018).

5. Ларионова, С. О. Содержание психологического консультирования как комплексной формы работы с семьями, воспитывающими детей с нарушениями развития / С. О. Ларионова. – Екатеринбург: Специальное образование, 2011. – Вып. 1. – 24 с.

6. Лизунова, Г. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной организации / Г. Ю. Лизунова, И. А. Таскина // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества [Электронный ресурс] // <http://elibrary.ru/item.asp?id=28827588> (24.02.2018).

7. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1992. – 95 с.

УДК 159.942
ББК 88.41

О. А. Токарева,
педагог-психолог,
МБДОУ «Детский сад № 226»

К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ МОДЕЛИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлен обзор и критический анализ существующих зарубежных и отечественных подходов к построению модели эмоционального интеллекта и выделению его структурных компонентов. Автор обосновывает необходимость разработки теоретических основ модели эмоционального интеллекта дошкольника, а также определения его базовых компонентов и их взаимосвязей. В материалах представлен авторский вариант модели эмоционального интеллекта дошкольника.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, модель, дошкольный возраст, компоненты эмоционального интеллекта дошкольника.

Annotation. The article presents a review and a critical analysis of existing foreign and domestic approaches to constructing a model of emotional intelligence and isolating its structural components. The author justifies the need to develop the theoretical foundations of the model of the emotional intelligence of the preschool child, as well as the definition of his basic components and their interrelations. In the materials the author's version of the model of the emotional intelligence of the preschool child is presented.

Key words: emotional intelligence, model, preschool age, components of the emotional intelligence of a preschooler.

Среди методов научного познания особую значимость имеет моделирование, предполагающее отражение наиболее главных, существенных свойств объекта изучения в их взаимосвязях. Созданная модель позволяет в обобщенном виде оперировать признаками объекта и рассматривать его место в ряде других явлений. Специалисты, исследующие один и тот же феномен, с одной стороны, склоняются к формулировке авторской концепции и построению собственной модели, а с другой – к выработке общепризнанной идеи и модели данного явления. Это противоречие является актуальным и для изучения эмоционального интеллекта. Начало изучения этого феномена и его структуры принято связывать с именами таких ученых, как Р. Бар-Он, В. Л. Пейн, Дж. Мейер, и П. Сэловей. Именно ими в конце XX века были заложены основы трактовки данного понятия. Первоначальный вариант модели эмоционального интеллекта был предложен Дж. Мейером и

П. Сэловеем в 1990 г и представлял собой комплекс из трех типов способностей: идентификация и выражение эмоций, регуляция эмоций, а также использование эмоциональной информации в мышлении и деятельности. Стоит отметить, что в каждом из типов способностей авторы выделяют и их отдельные составляющие. Так, первый компонент содержит в себе возможность человека идентифицировать и выражать собственные эмоции и эмоции партнера, причем как на вербальном, так и на невербальном уровнях. Аналогичную структуру имеет и второй компонент эмоционального интеллекта. А тип способностей, связанный с использованием эмоций в мышлении и деятельности, включает возможности гибкого планирования, творческого мышления, перенаправленного внимания и мотивации. В более поздних работах этих авторов в модель вошла и идея о том, что эмоции несут в себе информацию о связях людей друг с другом и с объектами окружающего мира (эти связи могут быть как реальны, так и исключительно субъективны). В таком понимании несколько изменилась общая трактовка эмоционального интеллекта как психологического явления – акцент был поставлен на способность человека перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений. Дальнейший анализ привел авторов к построению иерархической структуры эмоционального интеллекта, отдельные компоненты которого осваиваются человеком в онтогенезе в определенной последовательности:

1. Идентификация эмоций. Включает ряд таких связанных между собой способностей, как восприятие эмоций (т. е. способность заметить сам факт наличия эмоции), их идентификация, адекватное выражение, различение подлинных эмоций и их имитации.
2. Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности. Включает способность использовать эмоции для направления внимания на важные события, вызывать эмоции, которые способствуют решению задач (например, использовать хорошее настроение для порождения творческих идей), использовать колебания настроения как средство анализа разных точек зрения на проблему.
3. Понимание эмоций. Способность понимать комплексы эмоций, связи между эмоциями, переходы от одной эмоции к другой, причины эмоций, вербальную информацию об эмоциях.

4. Управление эмоциями. Способность к контролю за эмоциями, снижению интенсивности отрицательных эмоций, осознанию своих эмоций, в том числе и неприятных, способность к решению эмоционально нагруженных проблем без подавления связанных с ними отрицательных эмоций. Способствует личностному росту и улучшению межличностных отношений [1].

Альтернативный подход к пониманию сущности и структуры эмоционального интеллекта обнаруживается в исследованиях Д. Гоулмена и Р. Бар-Она. В работах Д. Гоулмена есть значимое отличие: он включает в собственный авторский вариант структуры эмоционального интеллекта компоненты, связанные с личностными чертами человека. Благодаря этому его работы стали популярны как в среде психологов-исследователей, так и в кругу прикладных специалистов, занимавшихся менеджментом и управлением [2]. Еще более расширенную трактовку данный феномен получает в материалах Р. Бар-Она: в него начинают входить многочисленные некогнитивные способности и компетенции, так или иначе связанные с успешностью межличностной коммуникации и решением конкретных коммуникативных трудностей. В итоге автор приходит к выделению пяти сфер компетентности, которые можно отождествить с пятью составляющими модели эмоционального интеллекта: познание себя (осознание своих эмоций, самоуважение, самоактуализация), навыки межличностного общения (эмпатия, социальная ответственность), способность к адаптации (решение проблем, гибкость), управление стрессовыми ситуациями (устойчивость к стрессу, контроль за импульсивностью), преобладающее настроение (счастье, оптимизм). Обозначенные Р. Бар-Оном компоненты опираются, скорее, на профессиональный опыт и анализ литературных источников, но не на эмпирические исследования [2]. Сформулированные в конце XX века модели структуры интеллекта отражают совершенно разные подходы к данному понятию: так, если в первом случае мы видим исключительно когнитивистическую трактовку эмоционального интеллекта, то во втором – скорее, понимание данного понятия как личностного конструкта.

В современной отечественной психологии развивать идею эмоционального интеллекта стал Д. В. Люсин. Он предлагает собственную модель и включает в нее изначально две формы протекания – межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ) и внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ). Апробация разработанного автором опросника позволила также выделить

субкомпоненты каждой из форм эмоционального интеллекта. Так, в МЭИ вошли интуитивное понимание чужих эмоций (эмоциональная чуткость, иногда отождествляется с эмпатией), понимание чужих эмоций через экспрессию и способность к управлению чужими эмоциями. В ВЭИ содержатся понимание своих эмоций и управление ими, а также контроль экспрессии. Уровень представленности эмоционального интеллекта у человека зависит, по мнению автора, от сочетания трех факторов – когнитивных способностей (скорость и точность переработки эмоциональной информации), запаса и качества представлений человека об эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике информации о себе самом и о других людях и т. п.), от особенностей эмоциональности личности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т. п.) [3].

Оригинальную трактовку эмоционального интеллекта предлагают Э. Л. Носенко и Н. В. Коврига. Наряду с такими психическими явлениями, как перцепция, мышление, сознание, эмоциональный интеллект, по мнению авторов, можно рассматривать как одну из форм отражения во внешних действиях субъекта его эмоциональное реагирование, причем данный феномен становится одним из проявлений высших уровней психического отражения. Сам он в таком случае складывается как бы из двух элементов – «внутреннего» (представлений человека о степени адекватности эмоционального поведения, выбор его стратегии) и «внешнего» (собственно характеристики эмоционального поведения). Протекать же он может на следующих уровнях – интериндивидуальном, интраиндивидуальном и метаиндивидуальном (соответствует наиболее высокому уровню эмоционального интеллекта, проявляющемуся в способности личности оказывать влияние на других людей). В таком понимании его ключевым признаком становится внутренняя мотивация эмоционального реагирования [4].

В отечественных публикациях последних лет наблюдается большое число альтернативных и расширенных трактовок понятия эмоционального интеллекта, несводимых к какой-либо одной теоретической базе. Авторы делают попытки объединить научные концепции, обогатить и уточнить их содержание применительно к возрасту, уровню образования, национальной и социальной принадлежности личности и пр. признакам. Все это, с одной стороны, расширяет объем получаемой в эмпирических и теоретических исследованиях информации, а с другой – размывает очертания научного познания сущности феномена,

переводит его в разряд научно-популярных и медийных терминов. Сходная картина наблюдается и при попытке проанализировать современные публикации относительно исследования эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста: в огромном количестве материалов утрачивает свою научную трактовку сам феномен эмоционального интеллекта и сближается с множеством смежных явлений: самооценкой, межличностными отношениями, коммуникативной компетентностью, эмоциональным благополучием и т. п.

В работах М. А. Нгуен составляющими модели эмоционального интеллекта представлены: эмоциональная отзывчивость детей, их способность переживать значимые для них события и сопереживать окружающим людям, эмоциональная ориентация дошкольников, а также способы адекватного решения возникающих проблем с опорой на эту ориентацию [5]. Л. А. Зеленина в своем исследовании эмоционального интеллекта старших дошкольников включает в его структуру такие компоненты, как самосознание (эмоциональное осознание себя, точная самооценка, уверенность в себе); социальное осознание (эмпатия, организационное осознание, ориентация на обслуживание); самоуправление (самоконтроль, адаптивность, инициатива, ориентация на достижение); социальные навыки (развитие других, лидерство, влияние, коммуникация, катализация изменений, разрешение конфликтов, работа в составе группы, создание связей) [6]. Несколько иной подход к проблеме структуры эмоционального интеллекта предлагают А. П. Сухоносков и Н. Д. Палазюк, выделяя такие его компоненты, как направленность внимания ребенка к миру людей и миру эмоций, эмоциональная ориентация ребенка на другого, готовность ребенка учитывать эмоциональное состояние другого в своей деятельности [7]. В исследовании Ю. А. Афонькиной представлена модель, опирающаяся на разработки отечественных психологов в данной области. Автор выделяет такие его составляющие, как дифференциацию и адекватную интерпретацию эмоциональных состояний других людей, широту диапазона понимаемых и переживаемых эмоций, их интенсивность и глубину, выразительность передачи эмоций в речи, мимике, пантомимике, способность эффективно контролировать свои переживания в ситуации борьбы мотивов [8].

Таким образом, краткий обзор материалов свидетельствует о том, что наблюдаются достаточно разные подходы к разработке модели эмоционального интеллекта вообще и его составляющих относительно

детского возраста в частности. Возникает насущная необходимость, во-первых, формулировки теоретических основ конструкта эмоционального интеллекта дошкольника, во-вторых, определения его базовых компонентов и их взаимосвязей. Такая работа позволит выделить диагностические признаки данного явления и осуществить подбор и стандартизацию методов эмпирической оценки ЭИ у детей 5–7 лет.

На наш взгляд, перспективным является дальнейшее развитие идей Д. В. Люсина и концепции Э. Л. Носенко и Н. В. Ковриги. Так, авторы сходным образом определяют само понятие ЭИ как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Модель Д. В. Люсина привлекает достаточно ясным определением проявлений эмоционального интеллекта – способности распознать эмоцию, идентифицировать ее, понять ее место в системе деятельности и поведения человека (причины и следствия эмоции); способность к управлению эмоциями означает, что человек может контролировать интенсивность состояний, их внешнее выражение, при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию. При этом обоснование Д. В. Люсиным факторов его развития дает теоретическую базу для разработки комплексного междисциплинарного подхода к данному понятию вообще и для создания технологии формирования этих способностей у детей. Так, вычленение таких факторов, как общая эмоциональность (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т. п.) и когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации), позволяет наметить психофизиологические предпосылки эмоционального интеллекта, тогда как введение фактора «представления об эмоциях» позволяет говорить о возможности повышения уровня эмоционального интеллекта у человека. В концепции Э. Л. Носенко и Н. В. Ковриги находят свое воплощение общепсихологические идеи развития как перехода от внешних, непосредственных действий к внутренним, опосредованным, имеющим личностный смысл. Именно мера опосредованности эмоционального реагирования и степень конгруэнтности/неконгруэнтности признаков внешнего выражения эмоций определяют уровень эмоционального интеллекта человека, который в конечном итоге отражается в форме эмоционального благополучия личности.

Опираясь на эти подходы, мы можем обозначить две оси, в которых, на наш взгляд, функционирует модель эмоционального интеллекта. Во-первых, это ось когниций, свое начало имеющая в перцептивных

процессах (начиная от простых вариантов отражения эмоции в сознании человека через вычленение, распознавание, идентификацию эмоционального состояния как феномена), приводящая к моменту осмысления эмоции, пониманию ее причин и следствий, содержательных характеристик. Во-вторых, это ось праксиса, идущая от элементарных форм внешнего выражения эмоции к возможности управления ею и регуляции деятельности на основе рефлексивного осознания как внешних обстоятельств, так и внутренних переживаний. Исходные моменты осей, на наш взгляд, связаны с вычленением и реализацией таких внешних, интерпсихических проявлений эмоций, как интонационно-мелодическая окраска голоса, мимики и пантомимики. Кроме того, стоит говорить о моменте взаимного пересечения этих осей, точкой такого пересечения является освоение языка эмоций, включающего в себя такие элементы, как собственно слово (словарь эмоций), моторика (язык жестов, поз и походки) и просодика. Освоение этих систем знаков позволяет человеку обрести средство как осмысления, так и управления эмоциями, что свидетельствует о формировании интрапсихического уровня эмоционального интеллекта. Обнаруживая личностные смыслы и осваивая надситуативное, рефлексивное мышление, человек приобретает высший, метаиндивидуальный уровень эмоционального интеллекта. Опираясь на эти идеи, мы можем выдвинуть предположение о том, что для развития данного феномена в детском возрасте (в период 5–7 лет) характерно освоение ряда его составляющих: распознавание базовых эмоций (вычленение эмоции из информационного потока, ее идентификация, соотнесение разных внешних признаков данной эмоции); освоение способов выражения эмоции в мимике, пантомимике и просодике; начало формирования языка эмоций, как оптимальный результат – формирование у ребенка возможностей понимания содержательных сторон базовых эмоций и способностей к элементарной регуляции эмоциональных состояний.

В целом наличие теоретически обоснованной и детально описанной модели ЭИ дошкольника позволит реализовать идею развития данного феномена в реальной образовательной практике как в условиях детского сада, так и в семье: определить направления работы, подобрать эффективные методы и средства решения поставленных задач, организовать психолого-педагогическую поддержку семьи в вопросах эмоционального развития дошкольника.

Список литературы

1. Сергиенко, Е. А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект»: руководство / Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – С. 176.
2. Андреева, И. Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 83–95.
3. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Д. В. Люсин. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 29–36.
4. Носенко, Е. Л. Эмоциональный интеллект: концептуализация феномена, основные функции: монография / Е. Л. Носенко; Днепрпетр. нац. ун-т. – Киев: Высшая школа, 2003. – 126 с.
5. Нгуен, М. А. Психологические предпосылки возникновения эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте / М. А. Нгуен // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 3. – С. 46–51.
6. Зеленина, Л. А. Психолого-педагогическая программа диагностики уровня развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста / Л. А. Зеленина // Социальная сеть работников образования (nsportal.ru) [Электронный ресурс]. – 2014 // <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/02/23/psikhologo-pedagogicheskaya-programma-dagnostiki-urovnya-razvitiya> (Дата обращения: 15.12.2017).
7. Сухоносков, А. П. Формирование эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста в условиях учебно-воспитательного процесса в ДОО / А. П. Сухоносков, Н. Д. Палазюк // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы Всерос. науч.-практ. конф. [Текстовое электронное издание]. – СПб.: Изд-во: ООО «НИЦ АРТ», 2016 г. – С. 281–284 [Электронный ресурс] // <https://elibrary.ru/item.asp?id=26434214> (Дата обращения: 10.12.2017).
8. Афонькина, Ю. А. Диагностика эмоционального интеллекта у дошкольников / Ю. А. Афонькина // Детский сад: теория и практика. – 2014. – № 4. – С. 6–17.

Вверх

Раздел 3. Методика преподавания

УДК 378
ББК 74.48

В. В. Баженова,
канд. пед. наук, ст. преподаватель каф. пед. и психол.,
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт
им. В. Г. Короленко»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ЗАКРЕПЛЕНИЯ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА ПО ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматривается использование игровых технологий в ходе проведения практического занятия по психологии в вузе. Показываются возможности игры для закрепления и систематизации знаний. В качестве примера приводится конспект практического занятия по психологии.

Ключевые слова: игровые технологии, практическое занятие по психологии, закрепление знаний.

Annotation. The article discusses the use of game technologies in the course of practical training in psychology at the University. The possibilities of the game for fixing and systematization of knowledge are shown. As an example the abstract of practical training in psychology is given.

Key words: game technology, practical training in psychology, consolidation of knowledge.

Одним из средств побуждения, стимулирования обучающихся к учебной деятельности являются игровые технологии. Г. К. Селевко отмечает, что «психологические механизмы игровой деятельности опираются на фундаментальные потребности личности в самовыражении, самоутверждении, самоопределении, саморегуляции, самореализации» [1, с. 130].

Под игровыми педагогическими технологиями понимается обширная группа методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр, характеризующихся обучающей целью и педагогическими результатами.

На наш взгляд, игровые технологии особенно эффективны для обобщения и закрепления знаний по определенному разделу, модулю или всей дисциплине. Рассмотрим пример практического занятия по закреплению изученного материала по дисциплине «Психология детей

младшего школьного возраста» с использованием игровых технологий. Занятие построено на основе игры-соревнования между тремя командами. Студентам представлены задания туров: блиц-игра «Да – нет»; «Своя игра»; «Брейн-ринг»; «Аукцион»; «Тематический алфавит». На занятии используется презентация, на слайдах которой представлены вопросы, задания и краткие ответы. Переход и возврат к слайдам презентации осуществляются по гиперссылкам, закрепленным на управляющих кнопках.

Конспект практического занятия

Тема занятия: «Закрепление изученного материала по дисциплине «Психология детей младшего школьного возраста».

Цель: углубить и закрепить знания по дисциплине «Психология детей младшего школьного возраста».

Задачи:

- закрепить знания о научном аппарате и методологической основе психологии детей младшего школьного возраста; об особенностях психического развития младших школьников;
- воспитывать интерес к изучению психологии детей младшего школьного возраста; умение работать в команде;
- развивать коммуникативные навыки, слуховое внимание, умение анализировать, обобщать, делать выводы, осуществлять самоанализ.

Условия реализации: ноутбук, проектор, экран, доска, бланки для выполнения заданий.

Ход занятия

1. Организационный момент.

2. Объявление темы, цели занятия.

Занятие проведем в форме соревнования между командами. Давайте разделимся на три команды. Выберите капитана и название команды. (Преподаватель делит доску на три части, записывает названия команд.) В конце занятия подсчитаем баллы. Команда, набравшая наибольшее количество баллов, получает 5 баллов за занятие. За второе место ставится 4 балла, за третье – 3 балла.

3. Основная часть (повторение, закрепление знаний).

1-й тур «Да – нет». Каждой команде по очереди будут задаваться вопросы, на которые необходимо ответить «Да» или «Нет». За каждый правильный ответ команда получает 10 баллов.

1. Может ли ребенок с высокой обучаемостью попасть в группу неуспевающих школьников?
2. Верно ли, что главную роль в психологической готовности к школе, по мнению Н. И. Гуткиной, играет мотивация?
3. Верно ли, что в младшем школьном возрасте преобладают широкие социальные мотивы?
4. Верно ли, что социальной ситуацией развития в младшем школьном возрасте является внутренняя позиция ученика как человека, совершенствующего самого себя?
5. Верно ли, что новообразование младшего школьного возраста – наглядно-образное мышление?
6. Верно ли, что кризис семи лет представляет собой внутренние изменения ребенка при относительно незначительных внешних изменениях?
7. Верно ли, что ребенок приходит в школу с мотивом «стать школьником», получить новый, более взрослый статус?
8. Верно ли, что личностным новообразованием младшего школьного возраста является формирование первичных этических инстанций?
9. Верно ли, что в младшем школьном возрасте возникает ориентация на группу сверстников?

Подсчитаем баллы, набранные в первом туре.

2-й тур «Своя игра». Команды по очереди выбирают категорию и стоимость вопроса. Если команда дает правильный ответ, то получает баллы. Право первой выбирать предоставляется команде, набравшей наибольшее количество баллов в первом туре.

Вопросы категории «Введение в психологию детей младшего школьного возраста».

10 баллов. Назовите предмет психологии детей младшего школьного возраста?

20 баллов. О каких методах говорится в следующих определениях?

1. Метод, предполагающий планомерное и целенаправленное фиксирование психологических фактов в естественных условиях повседневной жизни.
2. Метод, предполагающий активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий, в которых выявляется психологический факт.

30 баллов. Вставьте пропущенные слова.

Практические задачи психологии детей младшего школьного возраста:

- определение возрастных норм... выявление психологических ресурсов и... ребенка;
- возрастная и клиническая...;
- контроль хода психического развития... оказание помощи... в проблемных ситуациях;
- психологическое сопровождение, помощь в... периоды жизни ребенка;
- организация... процесса для младших школьников.

40 баллов. В чем заключается взаимосвязь психологии детей младшего школьного возраста с общей, генетической, педагогической, социальной психологией?

50 баллов. Дайте определение принципам научности, объективности, детерминизма, развития, гуманизма.

Вопросы категории «Новообразования младшего школьного возраста».

10 баллов. Что понимается под личностной рефлексией?

20 баллов. Какая сфера, согласно Д. Б. Эльконину, в младшем школьном возрасте получает преимущественное развитие?

30 баллов. Вставьте пропущенные слова.

Основные новообразования личности младшего школьника:

- ориентация на...;
- формирование... рефлексии;
- формирование... и... самооценки;
- ...и... в проявлении чувств, формирование высших чувств;
- осознанность... действий, формирование... качеств.

40 баллов. Какой познавательный процесс является доминирующим в младшем школьном возрасте, согласно Л. С. Выготскому? Как изменяются другие познавательные процессы под влиянием данного процесса?

50 баллов. Назовите центральные новообразования младшего школьного возраста в познавательной сфере.

Вопросы категории «Нормативные кризисы развития».

10 баллов. Назовите симптом кризиса семи лет, который охарактеризовал Л. С. Выготский.

20 баллов. Продолжите высказывание: Л. И. Божович считает, что кризис семи лет – это период рождения...

30 баллов. Назовите новообразование предпубертативного кризиса, охарактеризованное К. Н. Поливановой. Дайте ему характеристику.

40 баллов. Назовите симптомы предподросткового кризиса.

50 баллов. Перечислите симптомы кризиса семи лет. Назовите основные направления помощи ребенку в период данного кризиса.

Вопросы категории «Ученые-психологи о младшем школьном возрасте».

10 баллов. Назовите фамилию отечественного ученого, представленного на слайде. (На слайде фото П. П. Блонского.) Какая деятельность становится ведущей в младшем школьном возрасте, согласно его взглядам?

20 баллов. Назовите фамилию зарубежного ученого-психолога, представленного на слайде. (На слайде фото Ж. Пиаже.) На какой стадии развития находится интеллект ребенка младшего школьного возраста, согласно его теории?

30 баллов. Назовите фамилию зарубежного ученого-психолога, представленного на слайде. (На слайде фото З. Фрейда.) Дайте краткую характеристику младшему школьному возрасту в соответствии с разработанной им теорией.

40 баллов. Назовите фамилию зарубежного ученого-психолога, представленного на слайде. (На слайде фото Э. Эриксона.) Дайте краткую характеристику младшему школьному возрасту в соответствии с разработанной им теорией.

50 баллов. Назовите фамилию отечественного ученого, представленного на слайде. (На слайде фото Л. С. Выготского.) Как называется теория развития психики, разработанная ученым? Какой фактор является ведущим в психическом развитии ребенка, согласно его теории?

3-й тур «Брейн-ринг». Вам будут предложены вопросы или задания. Вы обсуждаете ответ в команде. Право ответить получает команда, капитан которой быстрее поднимет руку. Капитан может ответить сам или назвать имя отвечающего. Правильный ответ оценивается в 30 баллов.

1. Назовите компоненты психологической готовности ребенка к школьному обучению.
2. Назовите методики, с помощью которых можно определить уровень сформированности произвольности психических процессов и поведения ребенка, поступающего в школу.
3. Приведите три рекомендации для родителей по адаптации ребенка к школе.

4. Охарактеризуйте значение учебной деятельности для психического развития младшего школьника.
5. Исключите лишний мотив, ответ объясните.
Мотив соответствия ожиданиям родителей, мотив ответственности, мотив быть отличником, мотив избегания двойки.
6. Какие виды игр преобладают в младшем школьном возрасте?
7. Назовите основные причины школьной неуспеваемости.

4-й тур «Аукцион». Приведите примеры заданий для развития воображения младших школьников. Команда, последней назвавшая пример, получает 30 баллов.

5-й тур «Тематический алфавит». На каждую букву алфавита (за исключением ё, ъ, ы, ь) напишите понятие или фамилию ученого, название диагностической методики и т. п., связанные с младшим школьным возрастом. (Каждая команда получает бланк с алфавитом.)
Время выполнения – 7 минут. За каждый правильный ответ можно получить 10 баллов. (После завершения работы каждая команда зачитывает ответы и подсчитывает баллы, набранные в пятом туре.)

4. Подведение итогов, рефлексия.

Итак, мы с вами закрепили знания по психологии детей младшего школьного возраста, рассматривающей динамику психического развития человека в возрасте от 6–7 до 10–11 лет. Давайте подсчитаем баллы за все туры и определим команду, которая продемонстрировала лучший результат.

Теперь работаем индивидуально. Укажите темы, которые вы лучше усвоили, а что знаете еще недостаточно. При подготовке к зачету обратите внимание на темы, которые вызвали наибольшие затруднения.

Спасибо за работу! Занятие окончено.

Апробация показала, что проведение практических занятий на основе игровых технологий обеспечивает высокую мотивацию и активность студентов на протяжении всего занятия. Игра способствует созданию благоприятного эмоционального фона, повышению заинтересованности обучающихся, помогает снять скованность у студентов, оживляет занятие.

Список литературы

1. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 2005. – Т. 1.

УДК 82.091:37.018.11
ББК 83.3(2):74.9

*Л. А. Богданова,
канд. филол. наук, доцент, доцент каф. рус. яз. и лит.,
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт
им. В. Г. Короленко»*

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОЧТЕНИИ О. ПОСКРЕБЫШЕВА (по страницам сборника «Лоскутное одеяло»)

Аннотация. В статье рассматриваются художественные особенности книги О. А. Поскребышева «Лоскутное одеяло», выявляется отношение автора к проблемам воспитания, к семье и ее роли в становлении личности.

Ключевые слова: воспитание, становление личности, роль семьи, проблемы воспитания в художественном прочтении.

Annotation. The article examines the artistic peculiarities of O. Poskrebyshev's book «Patchwork», reveals the author's attitude to the problems of education, to the family and its role in the formation of the personality.

Key words: education, the formation of personality, the role of the family, the problems of education in artistic reading.

Воспитание – по определению множества современных словарей – представляет собой создание условий для развития человека, пожалуй, наиболее серьезная роль в этом отводится семье [2; 3; 4; 5].

В мировой литературе образ семьи существовал с момента появления первых письменных памятников, с поэм Гомера, трагедий Эсхила, Софокла и Эврипида, однако проблемы воспитания, прежде всего, семейного воспитания, в собственно художественных произведениях начинают отражаться чуть позже. Наиболее значимыми, пожалуй, являются «Исповедь» Августина Блаженного, «Гаргантюа и Пантагрюэль» Франсуа Рабле, романы эпохи Просвещения. Наконец, бурное развитие реалистической литературы XIX века дает возможность представить все стороны жизни, в том числе роль семьи в воспитании личности. Здесь можно назвать произведения О. де Бальзака и Ч. Диккенса, Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского. Особое внимание следует уделить открытиям, сделанным русской литературой XX века. Прежде всего, это идея семьи как носителя нравственных ценностей в современном мире, наполненном жестокостью и цинизмом: от М. Булгакова и М. Шолохова до произведений В. Астафьева, В. Распутина, А. Алексина, А. Лиханова и др. писателей.

В литературе Удмуртии интерес к проблемам воспитания проявился с самого начала ее истории – в этнографических исследованиях Г. Е. Верещагина и К. Герда – и не остывает по сей день.

Одним из авторов, построивших практически все творчество на проблемах становления человека, был О. А. Поскребышев. Его обращение к теме воспитания не случайно, как не случайным было его поступление в 1950 г. в Глазовский учительский, а позже в Глазовский педагогический институт, чтобы в 1959 г. получить диплом о высшем образовании. Учительство не могло не наложить отпечаток на мировоззрение писателя, хотя, думается, главное сложилось еще в семье Поскребышевых – именно это чувствуется на протяжении творческого пути автора.

Во всех своих произведениях О. Поскребышев подводит читателя к вопросу о том, что лежит в основе любого человеческого поступка, что создает человеческий характер. Так, художник, может быть, сам не осознавая этого, заставляет нас выстраивать причинно-следственные связи между сегодня и вчера, сегодня и завтра, другими словами, создает некую программу воспитательного процесса под названием жизнь.

В авторском предисловии к сборнику «Лоскутное одеяло» О. Поскребышев замечает: «...я стремился к тому, чтобы читательская мысль... не замыкалась на данном мгновении, факте, а оборачивалась раздумием над собственной судьбой, над жизнью – становилась деятельной, творящей» [1; 5]. Читая эти строки, понимаешь: книга не только посвящена теоретическим проблемам воспитания, но непосредственно нацелена на вопросы формирования и становления личности.

Обращаясь к самым разным аспектам выстраивания личности, О. Поскребышев в центр внимания ставит семью. Воспоминания о родной семье, зарисовки из семейной жизни знакомых и незнакомых людей, лирические повести о любви и верности – все это дает возможность читателю убедиться в неиссякаемой вере автора в силу и красоту семейных уз. Однако писатель создает не только искренние, трогательные картины. Есть очерки, которые пронизаны болью или непониманием, неприятием событий. Конечно, как и в жизни, автор не всегда может определить, на чьей стороне его симпатии. Читателю самому придется делать выбор и, может быть, соотносить этот выбор с собственной судьбой.

Семейной памяти посвящен один из первых очерков «Наше тут место... коренное...», зарисовка о двух братьях, прошедших войну, а после возвращения создавших свои семьи. С самого начала авторская интонация окрашена теплом. Ведь младший из братьев – Тихон Васильевич – женился на сестре автора, стал родным.

А далее сама история: после смерти родителей Тихон Васильевич «из деревни уезжает и продает на слом старое родительское гнездо. Обветшало оно, тоже отжило свое...» Поскребышев удивительно точно подбирает слова: герой продает не дом, а «старое родительское гнездо».

Старший брат Александр Васильевич «взял – и тут же все свое обжитое хозяйство с новой усадьбы перевез на старую – отцовскую. Это только сказать легко: «перевез»... Дом, дворы, навесы, баню – все надо разобрать, перетащить и снова собрать...» На вопрос автора о целях всего этого ответ:

«– Да как же иначе!.. Наше тут место. Коренное. Еще дед босиком по одворице бегал, а может, и до него...» [1, с. 13].

Автор не дает характеристик, не делает выводов, но заставляет задуматься читателя о себе, своей жизни, верности родительской памяти и родной земле.

Интонация кардинально меняется в зарисовке «На улице Песочной» [1, с. 142]. Будничная ситуация: мальчишки в скверике играют в «чику». Повествователь подошел к ним из любопытства: уж очень большой показалась бита и очень серебряно блеснула. На просьбу показать ее один из мальчишек, веснушчатый Алеша, «разжал кулачок: во всю ладошку – медаль «За отвагу».

– Чья? – спрашиваю.

– Дедушкина.

– А он сейчас где?

– Дедушки уже нету...»

С горестью автор думает о будущем Алеши и его родных. Что может произойти с человеком, если вовремя ему не объяснить, что такое святыня? С точки зрения автора, это одна из главных обязанностей родителей.

От очерка к очерку Поскребышев собирает в единое целое свои размышления о семейной памяти. Своеобразным итогом этой линии можно назвать лирическую миниатюру «С чего начиналось» [1, с. 153].

Писатель вспоминает, что деда и бабушку отец, его братья и сестры называли: *тятенька и маменька*. «Подумать только, – пишет автор, – в

нужде, в безграмотности, в тяготах мужичьей работы, когда вместо речи порою только хрип и стон на губах, вдруг словно солнышко всходило – звучали слова: *тятенька и маменька*.

Именно с них – я так понимаю – закладывалась основа основ: отношение детей к родителям. Самое духовное, самое уважительное, самое нравственное...»

По мнению автора, даже обиженный ребенок не сможет перешагнуть через ласковую суть таких имен. «Взрослым станет – не переступит, не позволит кощунства.

Тятенька и маменька!

Это вам совсем не то, что *тятка и мамка* или, например, теперешнее – *предки*...»

Так, по замыслу писателя, обретает все более четкие очертания главный стержень воспитания будущего поколения – память прошлого, семейная память. Если она есть, значит, сильные корни помогут вырасти человеку, если нет – будущего может и не быть.

Еще одна линия повествования в «Лоскутном одеяле» представлена образом матери, о которой говорится в предисловии: «Вспоминается лоскутное одеяло, которым в детстве меня укрывала *мама*. Все оно состояло из небольших квадратов, и почти ни один квадрат по рисунку ткани не повторял другого... А ведь *грело* лоскутное стеганое одеяло и радовало глаз.

Вот бы суметь так-то».

Эта же мысль звучит в очерке «Мама помогла».

Писатель рассказывает об истории создания одной из картин известного удмуртского художника А. П. Холмогорова. По словам самого художника, портрет Любви Харлампиевой с дочерью долго не получался. Бросить хотелось. Только увидел вдруг Алексей Павлович, что, может, от усталости, может, еще по какой причине, задумалась о чем-то своем героиня, и первоначальная напряженность, деревянность сошла с ее лица: «Дума не дума, печаль не печаль, а может – все вместе. И со всем этим – тихое-тихое материнское...

И вроде уже не Люба передо мною, а моя родная мама: была же, была она – помню – такой молодой! И в лице у нее замирало такое: дума, печаль, свет...

И отрешился я от всего, что мешало мне работать. Обо всем забыл. Только бы успеть, схватить и перенести на холст это мелькнувшее мамино выражение лица...» [1, с. 15].

Так, образ матери освещает творчество художника, становится для него путеводной звездой – это чувствует и герой очерка художник Алексей Павлович Холмогоров, и автор Олег Алексеевич Поскребышев.

О высоком писатель может говорить, добавляя в свое повествование долю юмора. В очерке «Наши старые старухи» рассказывая о своей тетушке и ее сыновьях, автор восхищается крепостью и теплотой их отношений. В очередной раз собрались в доме матери три брата, помогли ей по хозяйству, накололи две машины дров и в поленницы уложили. Правда, несколько чурок оставили: уж очень они были суковатые. Решили вывезти вместе с мусором. А через несколько недель обнаружилось, что чурки эти кто-то расколол. На вопрос одного из сыновей тетушка ответила: «Это, Леня, я те самые чурки расколола, с которыми вы не сладили. Жалко мне показалась вывозить их с мусором. Дрова же. Ну и взялась да тихонько, тихонько по-старушечьи...» [1, с. 193]. Героине на тот момент шел восьмидесятый год...

С еще большей любовью и теплотой создает писатель образ бабушки. В очерке «Скворечник» повествователь вспоминает о своем неудачном опыте создания скворечника. Что он ни делал, не заселялись в него птицы. Если бы не бабушкина подсказка о низко пробитом летке, так бы и остался скворечник без жильцов. На восхищение внука: «Ну, бабушка! Все ты знаешь!..» она отвечает: «Не все, не все, голубок. Больно мало жила – все-то знать. Кабы подольше... Чего ни коснись, везде загадки. Знай, отгадывай. Эх, подольше жить кабы!» [1, с. 144]. Юмор и мудрость, жизнелюбие и доброта – в одном ответе. И передается это из поколения в поколение. Рядом с такой бабушкой не может вырасти бессердечный, жестокий человек.

Совсем другая интонация, высоко трагичная, звучит в очерке «Я потерплю...» Поскребышев делится своей болью: «В маленькой комнатке, рядом с общей, умирала мать дяди Толи и мамина, моя бабушка. Бабушка! Все ее дети давно жили порознь, в разных деревнях и поселках, и она жила поочередно у всех, в зависимости от того, где становилась нужней...» [1, с. 163].

Для автора бабушка – это ее руки, жесткие от стирки и картошки, шtopки и вязания, но нежные и воздушные, когда гладили его по голове; это ее присутствие в доме, когда все делалось само собой, но стоило бабушке уехать, как дом что-то терял.

Бабушка – это ее спокойная мудрость: перед кончиной она попросила внука проводить ее: «Куда, бабушка?

– На кладбище хочу сходить, да не решаюсь одна. Слаба.

– Далекое ведь. Может, машину найти?

– На машине-то, внучек, я потом прокачусь, – слабо улыбнулась она, а сейчас по земле-матушке пешочком пройти охота.

На кладбище она долго сидела на скамеечке у могилы мужа, нашего деда... Потом она протянула руку к цветку, но не сорвала, а только прикоснулась к лепесткам, погладила цветок, как когда-то меня.

Наконец встала и негромко сказала:

– Запомни: меня вот сюда положите. По правую руку. Так хочу.

И ни слез, ни отчаяния. Так спокойно прозвучало ее приказание, так естественно и просто принимала она завершение жизненного круга, что я не решился сказать ни слова и только кивнул в ответ» [1, с. 163].

Это спокойное приятие конца жизненного пути передается бабушкой всем окружающим. Трагедия заключается не в этом: перед самой ее кончиной родные узнают о случайной гибели дяди Толи. Значит, проститься бабушка с сыном не сможет. Близкие обманывают ее, придумывая командировку дяди Толи, и бабушка соглашается потерпеть в своем ожидании: «...бабушка ждала. Давно прошел крайний срок... Снова приехала врач...

– Не понимаю, на чем она держится? – удивлялась Лидия Сергеевна. – Странно.

Бесконечно тянулось время. Бабушка попросила принести из большой комнаты часы и поставить перед нею.

Мать ждала сына» [1, с. 163].

Бабушка ждала двое суток, пока где-то вдалеке не услышала звуки похоронной музыки и каким-то внутренним прозрением не поняла, что трубы поют по сыну.

Автор задается вопросом: «На чем она держалась? Что привязывало ее к жизни эти двое суток? И почему она так сразу, уверенно связала голос плачущих труб с судьбой сына?» И сам дает ответ: «О сердце матери! О материнское сердце – настолько великое, что ему никогда не быть понятым до конца! О материнская любовь!» [1, с. 163].

По мнению Поскребышева, мать – сердце семьи, а отец – голова. И так заведено издавна. Мнение отца для самого писателя было всегда самым значимым, самым верным, хотя автор не однажды жалеет в своих записках, что поздно это осознал. Так, с иронией в очерке «Рарешил» Поскребышев вспоминает свой детский грех: о курении с шести лет: «Не знаю – почему, но особенно болезненно этот мой порок

переживал отец, сам человек курящий». Боль отца в деталях вспоминается уже зрелым человеком: тихий до невозможности голос, белое как бумага лицо, вздрагивающая отцовская рука и слова: «Олег, прошу тебя об одном: за двором не кури... пожар будет... кури на реке...» [1, с. 31]. Успокоенный разрешением мальчишка вдруг слышит окончание отцовской фразы: «А на реке поймаю – утоплю!»

В другом очерке «Педагоги» писатель рассказывает уже окончание этой истории. Отец все-таки не успокоился, пока не заставил сына бросить курить. Если ребенок не слушает силу, придется хитрить. Пригласили в дом фельдшера, который после долгого и тщательного осмотра сделал страшный вывод: «Что сказать, Алексей Николаевич? Что сказать... Если будет курить, с годик еще протянет. А там...

Долгое-долгое молчание. Я воротник рубашки застегивал – пальцы как деревянные сделались, не слушаются.

– Ну, а если бы перестал? – отец эти слова произносит почти шепотом, но я вздрагиваю от напряженности его голоса.

– Что там «если бы» да «кабы». Сам говоришь, что не бросает! – рассердился Андрей Сидорыч. – Так что и толковать не о чем. Будет, как я сказал.

– Ну, а если бросит?!

– Если бросит... только сейчас же, немедленно... все наладится. Жить будет.

Более сорока лет прошло с того – подслушанного мной – разговора. Ни разу, ни единого разу после него не взял я больше в рот папиросу» [1, с. 136].

Читая Поскребышева, убеждаешься в очередной раз, все закладывается в семье. Нравственность, совесть, честность, верность и многое другое, без чего человек существовать не может. Причем закладывается все не словами, не отдельным усилием, а самой жизнью, собственным примером и собственной душевной отдачей. В этом и заключается главная идея сборника «Лоскутное одеяло» и всего творчества О. А. Поскребышева: семья для любого человека – это и корни, и стержень, и основа жизни. Нет специальных правил, как родителям воспитывать своих детей. Есть пример собственного трудолюбия, честности и стойкости – это и остается в наследство будущим поколениям.

Список литературы

1. Поскребышев, О. А. Лоскутное одеяло / О. А. Поскребышев. – Устинов: Удмуртия, 1986.
2. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов н/Д.: ФЕНИКС, 1998.
3. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / под ред. В. С. Степина. – М.: Мысль, 2010.
4. Степанов, С. С. Популярная психологическая энциклопедия / С. С. Степанов. – М.: Эксмо, 2005.
5. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – М.: АСТ, Харвест, 1998.

[Назад](#)

[Содержание](#)

[Вперед](#)

УДК 372.83:372.893

ББК 74.266.0:74.266.3

*О. О. Варзаносцева,
учитель ист. и обществозн. высш. квалиф. категории,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«СОШ № 6»*

РАЗВИТИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ И ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СОТРУДНИЧЕСТВА НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Основной задачей учителя является содействие активизации познавательной деятельности учащихся, создание условий для их самореализации. Большой потенциал в этом плане имеет применение исследовательских методов, предусматривающих сотрудничество учителя и учащихся, направленное на формирование у школьника способности воспринимать и адекватно отвечать на индивидуальные и социальные вызовы времени. Следовательно, актуальность представленного опыта обусловлена тем, что организация исследовательской деятельности при изучении истории и обществознания способствует развитию академической одаренности и формированию ключевых компетентностей школьника.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, системно-деятельностный подход, работа с текстами, интерактивные формы работы, работа в группах.

Annotation. Promoting the cognitive activity of students and creating conditions for their self-realization are teacher's main task. A great potential in this respect is the use of research methods involving the cooperation of teachers and students, aimed at building a schoolchild's ability to perceive and adequately respond to individual and social challenges of the time. This experience is relevant because the organization of research activities in

the study of history and social science contributes to the development of academic giftedness and the formation of key competencies of the student.

Key words: project-research activity, system-activity approach, work with texts, interactive forms of work, work in groups.

Проектно-исследовательская деятельность является частью самостоятельной работы учащихся. Проект – исследование – это целенаправленная деятельность на получение уникального результата, которая также является интеграционной составляющей компетентности. Эта компетентность характеризуется единством знаний о целостной картине мира, умений, навыков научного познания, ценностных отношений к его результатам, обеспечивает самоопределение, самореализацию и саморазвитие личности.

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Он связан с такими именами, как Дж. Дьюи, У. Х. Килпатрик, С. Т. Шацкий, Е. С. Полат и др. Независимо от подходов проектно-исследовательская деятельность стимулирует интерес учащихся к знанию и учит практически применять эти знания для решения конкретных проблем вне стен школы.

Кроме того, метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени, что позволяет охватить все виды деятельности: урочную, внеурочную и самообразовательную. Процесс исследования включает в себя все этапы научного поиска от подготовки до отчетов, обсуждения и применения результатов, планирования нового исследования.

Такой подход учитывает разнообразные формы и методы, направленные на развитие у учащихся умений и навыков сознательного поиска, отбора и анализа информации, критического отношения к ней, развития логического мышления. В рамках технологий, применяемых на уроках, главной является проектно-исследовательская деятельность. Она включает учащегося в условия выбора, где нет верного ответа, где каждый может найти свой путь решения проблемы, от этого процесс обучения становится более интересным, так как ребенок сам учится решать поставленные перед ним задачи.

Работа по формированию исследовательских умений школьников ведется поэтапно, с учетом уровня образованности, возрастных и психологических особенностей. Так, при организации уроков в 5–6 классах учитывается, что именно эмоциональные факторы являются

преобладающими мотивациями, формирующими интерес к познавательной деятельности; в 7–9 классах опора делается на проблемно-поисковых заданиях с учебно-познавательной мотивацией (создание ситуации новизны, опоры на жизненный опыт, чувство успеха в обучении), а в 10–11 классах – на творческих заданиях, с изменением мотивации на социально-практическую (показ общественной и личностной значимости обучения, поощрения, добросовестное выполнение обязанностей, оперативный контроль).

Большое место на уроках в 5 классе занимают интерактивные формы работы: ролевые игры, чтение с остановками, урок-путешествие, где учащиеся пробуют себя в разных позициях, учатся задавать вопросы, пробуют исследовать. Также в ходе экскурсии по школьному музею «Образ жизни народов ханты и манси» [12] учащиеся более подробно знакомятся с исследованием. После чего готовят презентации по трем любым экспонатам музея, с последующим выступлением перед классом. В ходе выполнения задания учащиеся не только знакомятся с историей региона, но и занимаются поиском дополнительного материала, развивают свои коммуникативные способности.

В 6 классе исследование приобретает большую четкость и логичность, закладываются основные умения (устанавливать последовательность и синхронность событий, выделять самое важное), которые постепенно становятся основой для формирования предметных и ключевых компетентностей. При изучении темы «Культура исламских государств» учащиеся работают в парах сменного состава. В процессе постоянного повторения материала они совершенствуют навыки логического мышления и понимания. Каждый чувствует себя раскованно, работает в индивидуальном темпе. Также при обсуждении одной информации с несколькими сменными партнерами увеличивается число ассоциативных связей, что приводит к более прочному усвоению материала. Таким образом, происходит развитие коммуникативных умений, умение слушать, объяснять, задавать вопросы и аргументировать свою точку зрения.

Ученики 7–9 классов, применяя реконструктивно-образующие методы, приобретают умение описывать объект или явление в причинно-следственном контексте, связях и зависимостях; логически осмысливать, синхронизировать, сопоставлять найденный и исследованный материал. Для решения этих задач включаем в работу технологию проблемного обучения, которая помогает вовлечь учащихся в мыслительный процесс, в котором учитель не сообщает знания в

готовом виде, а ставит перед учащимися проблемные задачи, побуждающие искать пути и средства их решения. Например, при изучении темы «Движение декабристов в России» в 8 классе показываем фрагмент фильма «Звезда пленительного счастья», где княгиня Волконская приезжает в Нерчинск к мужу. После чего учащимся задаются вопросы: о чем данный фрагмент, что происходило до показанных событий в фильме. В ходе знакомства с материалом и беседы учащиеся приходят к мнению о роли дворян в общественном движении начала XIX века.

Также в 7–9 классах учащиеся продолжают работать как в группах, так и с текстами, так как эти формы работы помогают развивать у учащихся умение самостоятельной осознанной деятельности, в ходе которой они формируют систему культурных ценностей и ее проявлений в личностных качествах. В рамках темы «Индустриальная революция: достижения и проблемы» учащимся был предложен текст про Т. Эдисона, на основе которого построена работа в группах. Сначала учащиеся по жеребьевке делятся на группы, выполняющие разные роли (изобретатели, историки и др.). Вторым шагом стало знакомство с текстом, выделение основной проблемы, связанной с ним с позиции своей роли. Для выполнения этого задания учащимся были предложены вопросы, которые акцентировали внимание на определенных моментах: является ли ситуация, произошедшая с Т. Эдисоном типичной для XIX века? Каковы последствия появления этого изобретения? Много ли изменилось в жизни людей? И др. На следующем этапе группы с позиции своей роли предлагали разные варианты ответов на вопросы, что позволило рассмотреть события XIX века с разных сторон.

По-прежнему актуальными технологиями в этих классах являются технология критического мышления и технология проектной деятельности. Они помогают привлечь внимание учащихся, а также способствуют осмысленному изучению материала. При изучении темы в 8 классе «Природа, общество, человек» учащиеся готовят краткосрочные проекты в течение трех уроков по экологическим проблемам в своем городе, на улице, во дворе, некоторые расширяют данную проблему и берут города России (одна из групп выбрала Екатеринбург, так как ребята планировали поступать в один из его вузов). Учащимся был предложен максимально свободный подход к оформлению результатов. В итоге проекты были оформлены в виде презентаций, видеофильмов, плакатов, рисунков.

Высшей формой исследовательской работы является творческая (научная, проектная), осуществляемая учащимися 10–11 классов. Задача учителя в этот период: подготовить подростков к самообразованию; научить самостоятельно добывать информацию, решать проблемные вопросы, направлять полученные результаты на практическое решение проблем; развивать коммуникативные способности. Осуществить это возможно в системе: урок – домашнее задание – внеклассная – внешкольная и самообразовательная работа, при этом поисково-исследовательская деятельность постепенно превращается в научно-исследовательскую, результатом которой является формирование учебной, гражданской, социальной и других компетенций подростка.

При изучении разных тем в 10 и 11 классах проводим дебаты, в ходе которых учащиеся приводят аргументы, отстаивают разные точки зрения, развивая, таким образом, свои коммуникативные навыки, а также умение выслушивать разные позиции. Также во время дебатов учащиеся не просто играют определенные роли, но и формируют мотивацию к более активной познавательной деятельности. Участие в дебатах требует определенного уровня подготовленности, начальных умений работать с информацией, ее изложения, умения как формулировать, так и отстаивать свою точку зрения, воспринимая при этом точку зрения оппонента. Это позволяет учащимся более глубоко усвоить программный материал, установить непосредственную связь между учебой и жизнью, использовать на практике приобретенные во время уроков знания, что является дополнительной мотивацией для активизации познавательного процесса.

Для 10–11 классов в рамках обществознания и подготовки к ЕГЭ предлагаем учащимся *работу с текстами*, выдержками из философских монографий, научных статей, художественных произведений, на основе которых школьники пишут эссе, с аргументацией своего мнения, приведением примеров (Дж. Оруэлл «Скотный двор», Э. Гофман «Крошка Цахес, по прозванию Циннобер», Н. Макиавелли «Государь» и др.). Работа с текстами дается на несколько месяцев, в ходе которых осуществляется его чтение и осмысление. Кроме написания эссе, учащиеся знакомят с результатами своей работы в устной форме остальных детей. В ходе устной презентации проходит диалог, в ходе которого задаются вопросы на понимание текста.

Таким образом, в ходе данного задания учащиеся учатся анализировать сложные тексты, знакомятся с новыми сложными словами, расширяют свои познания по предмету, а также развивают коммуникативные навыки и навыки публичной защиты.

Так как 10 класс – это, как правило, новый коллектив, мы проводим внеурочное мероприятие «Что я знаю о своем однокласснике?» с целью как знакомства друг с другом, так и для освоения новых методов исследования. В рамках данного мероприятия учащиеся знакомятся с методом наблюдения, его видами и, применяя полученные знания, проводят исследование в своем классе, обращая внимание на поведение, характер, темперамент, страничку в социальных сетях и др.

Также именно в рамках старшей школы учащиеся знакомятся с технологией *социального проектирования*. Ребята сами выбирают темы, напарников, распределяют роли, обязанности. В итоге результатом работы является не только реализация проекта, но и его публичная защита.

Таким образом, организация проектно-исследовательской работы учащихся в атмосфере общей заинтересованности не только приводит к развитию ребенка, но и объединяет обучение и воспитание, стимулирует познавательные потребности и творчество, способствует формированию личностных качеств учащихся, их ценностей, делает обучение личностно направленным.

Применение проектно-исследовательской технологии на уроках и во внеурочной деятельности является одним из условий творческой самореализации учащихся. Эта технология содействует развитию творческого потенциала, интеллектуальных способностей и исследовательских умений учащихся как базового компонента компетентности личности. Развитие этого компонента выражает ведущие характеристики ее становления, демонстрирует универсальность связи с окружающим миром, инициирует способность к творческой самореализации, способствует переносу приобретенного опыта и навыков в различные сферы познавательной и практической деятельности.

Использование различных технологий, системно-деятельностного подхода во время уроков и внеурочной деятельности тоже дают определенный результат, когда ведутся системно. Система в этой работе позволяет увидеть результативность, которая выявляется не в количестве дипломов, а в тех глубоких изменениях, которые происходят в личности ученика.

Опыт нашей работы показывает, что в процессе организации исследовательской деятельности необходимо соотносить содержание исследования с учебной целью, требованиями программы и интересов учащихся. Также данный вид работы является непрерывным на протяжении всего времени обучения, становясь со временем более четким, доступным и важным в жизни учащихся.

Соблюдение этих и других правил в подходе к организации проектно-исследовательской деятельности позволяет направлять работу в нужном русле и приводит к достижению определенных результатов:

1. Наблюдается стабильный уровень мотивации учащихся к предметам, а также постепенное повышение качества успеваемости.
2. Активное участие в предметных олимпиадах, конкурсах различных уровней, защита исследовательских работ, проведение социальных проектов (рис. 1).
3. Каждый год школьники пишут исследовательские работы, пытаются найти ответы на самые разные вопросы (рис. 1).



Рис. 1

Таким образом, можно утверждать, что все вышеперечисленное свидетельствует о наличии целостной системы организации исследовательской деятельности при изучении истории и обществознания, способствует развитию у ребенка потребности в самореализации, воспитывает личность школьника, который стремится к максимальному

проявлению своего интеллектуального и творческого потенциала, что является залогом формирования гражданского самосознания ученика, следовательно, формирования компетентной личности школьника, способной решать насущные проблемы, которые стоят перед обществом.

Список литературы

1. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011. – С. 223.
2. Генике, Е. А. Активные методы обучения: новый подход / Е. А. Генике. – М.: Национальный книжный центр; ИФ «Сентябрь», 2015. – С. 176.
3. Гин, А. А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: пособие для учителя / А. А. Гин. – М.: Вита-Пресс, 1999. – С. 231.
4. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи; пер. с англ. – М.: Совершенство, 1997. – С. 178.
5. Кленова, И. Наука становится ближе: опыт организации исследовательской деятельности учеников / И. Кленова // Учитель. – 2006. – № 5. – С. 23–24.
6. Митрофанов, К. О конкурсах исследовательских работ / К. Митрофанов, Б. Богоявленский // Первое сентября. История. – 2000. – № 24. – С. 1–3.
7. Сиденко, А. С. Метод проектов: история и практика применения / А. С. Сиденко // Завуч. – 2003. – № 6. – С. 36–44.
8. Сухов, В. П. Системно-деятельностный подход в развивающем обучении школьников / В. П. Сухов. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – С. 98.
9. Тысько, Л. А. Исследовательская деятельность учащихся в процессе обучения обществознанию / Л. А. Тысько // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2006. – № 4. – С. 14–22.
10. Чиркова, С. Исследовательские практики по обществознанию и праву / С. Чиркова // Учитель. – 2006. – № 2. – С. 53–54.
11. Шаталова, Н. В. Опыт краеведческой исследовательской работы школьников / Н. В. Шаталова // Исследовательская работа школьников. – 2005. – № 1–2. – С. 46–54.
12. Школьный музейный уголок МБОУ «СШ № 6» г. Нижневартовск. [Электронный ресурс] // Школьный музейный уголок // <http://project38547.tilda.ws/page827350.html>

УДК 821.161.2
ББК 74.48:83

*Н. Н. Закирова,
канд. филол. наук, доцент каф. рус. яз. и лит.,
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт
им. В. Г. Короленко»*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАСЛЕДИЯ В. Г. КОРОЛЕНКО: ЭКОГУМАНИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ *

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
и Правительства Удмуртской Республики в рамках научного проекта
№ 17-14-18005

Аннотация. В статье на примере Глазовского педагогического института обосновывается целесообразность внедрения в программы педвузов России изучения наследия русского писателя В. Г. Короленко, как обладающего колоссальным воспитательным потенциалом, не только в курсе литературоведческих дисциплин по филологическим специальностям, но и в психолого-педагогическом модуле гуманитарных направлений.

Ключевые слова: русская литература, Короленко, Глазовский государственный педагогический институт, педагогика, экогуманизм.

Annotation. The expediency of introduction in programs of teacher training Universities of Russia of studying of heritage of the Russian writer V.G . Korolenko as having enormous educational potential, not only it is aware of literary disciplines on philological specialties, but also in the psychology and pedagogical module of the humanitarian directions is proved in article on the example of the Glazov State Pedagogical Institute.

Key words: russian literature, Korolenko, Glazov State Pedagogical Institute, pedagogics, ecohumanism.

Глазовский государственный педагогический институт носит имя В. Г. Короленко уже более семи десятилетий [1]. Естественно, что изучение наследия писателя входит в учебные программы филологических специальностей и изучается в курсе истории русской литературы XIX в. Однако короленковская составляющая пронизывает и другие дисциплины: теорию и методику литературы, литературную критику, а также спецкурсы, спецсеминары, ДПВ («В. Г. Короленко в Удмуртии», «В. Г. Короленко и русская литература», «Русские писатели в Вятском крае»).

В соответствии с выдвинутой А. А. Мирошниченко на Седьмых Короленковских чтениях идеей, начиная с 2008 г. короленковедческие факультативы и спецкурсы, формирующие особую воспитательную среду вуза, нашли место в учебных планах не только филологов, но и в подготовке будущих учителей истории, начальных классов, психологов и воспитателей дошкольных учреждений [2–4]. Для них разработаны и апробированы программы «Жизнь и творчество писателя-гуманиста В. Г. Короленко», «Короленко о детях и для детей», «Воспитательный потенциал русской литературы» [5].

Программа спецкурса «Педагогический потенциал наследия В. Г. Короленко» предусматривает помимо знакомства с биографией писателя, краеведческим аспектом изучения его жизни и творчества, постижение гуманистических идеалов, анализ нравственного аспекта наследия В. Г. Короленко. Настоящий курс включает в себя как историческую, так и литературную составляющие, однако в нем интегрируются материалы и таких областей знаний, как правоведение, эстетика, этнография, религиоведение, культурология, краеведение, фольклористика, текстология, методика учебной и воспитательной работы, значительная опора – на педагогику, психологию, уделяется внимание использованию Интернета, как средству получения знаний.

Предметом курса является литературное творчество и общественная деятельность В. Г. Короленко, методические приемы учебной и воспитательной работы в школе. Основные цели – профессиональная педагогическая подготовка студентов на материале русской классической литературы, расширение культурного кругозора, воспитание осознанного чувства патриотизма, гражданского и правового самосознания, уважения к интернациональным культурным ценностям.

В задачи курса входят углубленное изучение жизни и творчества В. Г. Короленко, обращение к истории создания конкретных произведений, к проблемам истории и культуры Удмуртии, города Глазова, к решению теоретических проблем эстетического порядка, приобщение студентов к поисковой работе и творческой деятельности, изучение художественного наследия писателя с точки зрения заложенного в нем педагогического потенциала, актуального для студентов, как будущих воспитателей и родителей своих детей. Использование различных видов искусства (литература, живопись, музыка, кино).

Текстуально студенты знакомятся с «детскими» страницами художника слова на примере таких произведений, как «Ненасоящий город», «Глушь», «История моего современника», «Братья Мендель», «Пара-

докс», «В дурном обществе», «Слепой музыкант». Специальное изучение психологии и экологии детства, проблем образования, воспитания, взаимоотношения детей и родителей, обучающихся и педагогов, роли мира природы и социальных отношений для «маленьких людей» и выявление мастерства писателя в создании детских образов развивает не только эстетический вкус студентов, но и готовит их к профессиональной педагогической деятельности с детьми, в том числе к инклюзивному образованию, в котором преобладают принципы «культурно отзывчивой» педагогики и экогуманистической короленковской концепции воспитания личности гражданина [6–11].

Настоящий курс является интегративным и имеет комплексный характер. В ходе его изучения студенты участвуют в различных видах деятельности и способны получить целый ряд умений, навыков и компетенций: культура работы с источниками; анализ художественных текстов; основы поисковой и научно-исследовательской работы; ведение картотеки и составление библиографического списка; составление текста для проведения экскурсии; развитие ораторских способностей: опыт публичного выступления с докладом, сообщением, оппонентским выступлением; культура общения с собеседником при интервьюировании и ведении читательской конференции; развитие актерских способностей (инсценировка художественных текстов, выступление в литературно-музыкальных композициях); подготовка и проведение презентаций; написание контрольных, творческих и итоговых отчетных работ.

В ходе изучения курса студенты выступают не пассивными слушателями лекций преподавателя, но посещают и участвуют в организованных для них экскурсиях, презентациях книг и выставок, просмотре фильмов, готовят доклады, оппонентские выступления, выполняют творческие задания, контрольные работы и тесты.

Итогом метапредметного курса, завершающегося сдачей зачета или экзамена, является основанное на конкретных фактах, целостное представление студентов как о месте В. Г. Короленко в истории русской литературы и общественной мысли, об оригинальности, своеобразии его наследия, о связи писателя с Удмуртией, городом Глазовом, о его вкладе в духовную культуру России, так и о мастерстве В. Г. Короленко – создателе детских образов, о вкладе писателя в отечественную детскую литературу, о его гуманистических идеалах и педагогических взглядах. Использование традиционных и инновационных методов обеспечивает интегративный подход: обзор библиографии, презентации

книг, чтение и анализ произведений В. Г. Короленко, просмотр и обсуждения художественных фильмов «Слепой музыкант» и «Среди серых камней», нового документального фильма «Идеалист Владимир Короленко», участие в институтских и международных конференциях, виртуальных экскурсиях, викторинах, в «Короленковском батле», в проектной деятельности [12].

Учебно-методическая оснащенность курса в ГГПИ солидная. Здесь сложилась серьезная исследовательская школа, занимающаяся не только фундаментальной наукой, но и ее прикладным практико-ориентированным применением в учебном и воспитательном процессе в образовательном пространстве Удмуртии [13–15].

Список литературы

1. Закирова, Н. Н. ГГПИ как международный центр короленковедения / Н. Н. Закирова // Гуманизм в культуре и гуманитаристике: сб. ст. участников Междунар. науч.-практ. конф. молодых исследователей «Десятые Короленковские чтения», посвящ. 70-летию присвоения ГГПИ им. В. Г. Короленко / науч. ред. Н. Н. Закирова, отв. ред. Я. А. Чиговская-Назарова. – Глазов, 2017. – С. 9–15.

2. Мирошниченко, А. А. Изучение русской литературы в магистратуре по управлению воспитательной работой / А. А. Мирошниченко // Русский язык и литература в мультикультурном пространстве: матер. Всерос. научно-практич. конф. – Комсомольск-на-Амуре: АмГПГУ, 2017. – С. 124–128.

3. Мирошниченко, А. А. К вопросу об отборе и структурировании учебной информации, отражающей специфику региона / А. А. Мирошниченко // Третьи Флоровские чтения: матер. междунар. научно-практич. конф. – Глазов, 2009. – С. 174–176.

4. Мирошниченко, А. А. Профессиональное образование в контексте регионального развития: монография / А. А. Мирошниченко, О. А. Фефилова. – М.: Образование 3000, 2013. – 126 с.

5. Закирова, Н. Н. В. Г. Короленко и русская литература: семинарий / Н. Н. Закирова. – Глазов, 2010. – 184 с.

6. Altynikov, A. General Principles of Culturally Responsive Pedagogy / A. Altynikov, N. Zakirova // Здоровье и образование в XXI веке: электронный науч.-образ. вестник. – 2016. – Т. 18. – № 11. – С. 60–62.

7. Алтынникова, А. Гуманистическая основа «культурно отзывчивой» педагогики / А. Алтынникова, Н. Закирова // Гуманизм в культуре и гуманитаристике: сб. ст. участников Междунар. науч.-практ. конф. молодых исследователей «Десятые Короленковские чтения», посвящ. 70-летию присвоения ГГПИ имени В. Г. Короленко / науч. ред. Н. Н. Закирова, отв. ред. Я. А. Чиговская-Назарова. – Глазов, 2017. – С. 131–135.

8. Мирошниченко, А. А. Гуманная педагогика как основа подготовки педагога / А. А. Мирошниченко // Наука Удмуртии. – 2017. – № 2 (80). – С. 252–254.

9. Закирова, Н. Н. Экогуманизм В. Г. Короленко: монография / Н. Н. Закирова, Л. В. Ольховская, С. Л. Скопкарева, А. В. Труханенко; под общ. ред. А. В. Труханенко. – Львов: Споллом, 2015. – 152 с.

10. Закирова, Н. Н. // Экогуманизм В. Г. Короленко. сб. ст. / под общ. ред. А. В. Труханенко. – Львов: Споллом, 2016. – Вып. 2. – С. 11–42.

11. Лебедева, О. В. «Экогуманизм» В. Г. Короленко / О. В. Лебедева, Н. Н. Закирова // Воспитание будущего учителя-исследователя: сб. материалов по итогам науч. сессии студентов. – Глазов, 2016. – С. 116–119.

12. Закирова, Н. Н. Инновационные методы изучения экогуманизма В. Г. Короленко в педвузе / Н. Н. Закирова // Интеграционные технологии в преподавании филологических дисциплин: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. – Нижний Новгород, 2017. – С. 85–89.

13. Закирова, Н. Н. Значение фундаментальных исследований по короленковедению в формировании интеллектуальной собственности Глазовского пединститута имени В. Г. Короленко / Н. Н. Закирова // Фундаментальные исследования: научный журнал. – М., 2012. – № 11. – Ч. 6. – С. 1514–1520.

14. Закирова, Н. Н. В. Г. Короленко в культурном пространстве Удмуртии / Н. Н. Закирова, С. Л. Скобкарёва // Актуальные вопросы изучения мировой культуры в контексте диалога цивилизаций: Россия – Запад – Восток: материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XVIII Кирилло-Мефодиевские чтения» – М.; Ярославль: Ремдер, 2017. – С. 298–303.

15. Закирова, Н. Н. В. Г. Короленко в образовательном пространстве Удмуртии: содержание и учебно-методическое сопровождение изучения житнетворчества писателя / Н. Н. Закирова, Я. А. Чиговская-Назарова // Филологическая наука и школа: диалог и сотрудничество: сб. тр. по материалам VII Всерос. науч.-практ. конф. – М., 2015. – С. 161–166.

[Назад](#)

[Содержание](#)

[Вперед](#)

УДК 81
ББК 81:74.4

*М. К. Каракулова,
канд. филол. наук, доцент каф. рус. яз и лит.,
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт
им. В. Г. Короленко»*

АДЕКВАТНАЯ ОЦЕНКА ЯЗЫКА, РОДНОГО И ЧУЖОГО, – ОДИН ИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА

Аннотация. Для многоязычного общества очень важна коммуникативная культура между представителями разных наций. А одним из показателей этой культуры является умение адекватно оценивать язык: и родной, и чужой.

Ключевые слова: многоязычие, коммуникация, культура общения, толерантность.

Annotation. For a multilingual society, a communicative culture between representatives of different nations is very important. And one of the indicators of this culture is the ability to adequately assess the language: both maternal and alien.

Key words: multilingualism, communication, culture of communication, tolerance.

События последних лет в мире в целом и в нашей стране в частности свидетельствуют о нарастании нетерпимости к чужим

народам [5, с. 43]. А отношение к народу часто переносится на язык. В истории известен факт обратного переноса – с языка на народ: языковеды XIX века, разработавшие типологическую классификацию языков, по которой одни языки оказывались более совершенными, чем другие, не были расистами, но их взгляды были использованы фашистами XX века в отношении народов.

Такое явление объясняется неумением адекватно оценивать свой и чужой языки, которое проявляется в двух противоположных взглядах: с одной стороны, человек (или группа людей) считает, что его народ, его язык объективно лучше других во всех отношениях, что дает ему право пренебрежительно относиться к другим; с другой стороны, человек (или группа людей) считает, что его народ, к которому он относится, и его язык хуже других, соседних, то есть у него очень низкое этническое и языковое самосознание. То и другое имеет негативные последствия.

Первый взгляд характерен чаще всего для представителей «больших» народов и языков, второй – «малых». Но «величина» народа и языка, их престижность – вещь относительная.

Например, для современной русской молодежи порой свойственно пренебрежительное отношение к своему народу и языку, ей кажется, что будущее за английским языком, что именно ему суждено стать глобальным, всемирным языком, что многие значения невозможно передать на родном языке, поэтому и вымирание многих малочисленных языков – явление естественное и желательное. Именно такая мысль высказывалась в глазовской городской газете 27.10.2007 г. в статье «У русского языка нет будущего». Примечательно, что ответная статья (автора статьи) редакцией была отклонена [7, с. 97–100]. По свидетельству З. Тарланова, 30 % студентов Саратовского университета в 2001 г. были «не против того, чтобы английский язык был государственным языком в России» [13, с. 50]. Некоторые же в России даже предлагают перевести русский язык на латинскую графику, тем самым «демонстрируя свою готовность перечеркнуть тысячелетнюю русскую культуру, неотделимую от ее собственной письменной традиции» [13, с. 50].

Молодежи кажется, что их народ, их язык проигрывает в сравнении с англоязычным народом и английским языком. Именно этим объясняется и склонность молодых, образованных людей разбавлять свою речь английскими словами. Но опасно то, что влияние английского языка идет не только вширь, но и вглубь, касается уже и интонации (вспомним крикливое восклицание телеведущих: вау!). А по результатам исследований, лишь 7 % содержания сообщений передается смыслом

слов, в то время как 38 % информации определяются тем, как эти слова произносятся тоном голоса, а 55 % – выражением лица, жестами [2].

Английский язык проникает даже в грамматику русского языка. Все чаще в русском языке употребляются сугубо германские модели, соположение основ типа *стресс-ситуация* (вместо русского *стрессовая ситуация*), *быстросуп* (вместо русского суп быстрого приготовления), *Горбачев-фонд* (вместо *горбачевский фонд*), *компакт-диск* (вместо русского *компактный диск*), *хит-парад*, *кофе-пауза*, *кейс-технологии* и т. д., называемые изафетными конструкциями [4, с. 283–286]. В таких словосочетаниях первое слово естественнее для русского языка было бы выразить или при помощи прилагательного (*горбачевский фонд*), или формой родительного падежа (*фонд Горбачева*). В. Г. Костомаров называет их «аграмматичными» формами, которые «традиционно образцовый русский язык избегал (правда, допускались массово в профессиональной речи, особенно в технической и научной, разнообразные сложения: альфа-частицы, блюминг-стан)» [9, с. 270].

Надо признать, что большое влияние оказывает американский вариант английского языка не только на русский. Об этом писал, например, корреспондент журнала «Таймс» в своей статье, названной юмористически «Парле ву франгле» («Говорите ли вы по-франглийски»), в которой говорилось о французском языке, засоренном американизмами. Подобную причудливую смесь арабского с английским в Египте называли «араблиш» (от «арабский» + «инглиш»). Такое «вторжение» английского в другие языки называли «легитимным лингвистическим империализмом» [3, с. 124].

В таком явлении налицо неадекватное отношение как к своему языку, так и к языку большинства. Неслучайно, «что лишь 8 % жителей стран ЕС могут изъясняться на двух или более языках, кроме родного (антирекордсмены – англичане: 66 % из их признают, что не знают других языков)» [10, с. 8].

Но на территории Удмуртской Республики тот же русский язык занимает доминирующее положение по сравнению с удмуртским, поэтому у представителей русского и удмуртского народа разное отношение к друг другу и языку. И уже удмуртская молодежь в своей речи настойчиво и массово употребляет русские слова, и уже про удмуртский язык можно говорить, что он испытывает большое влияние русского языка, а многие молодые удмурты считают необязательным знать удмуртский язык, достаточно знания одного русского как более сильного. К чему это приводит? Удмурты, стоящие перед выбором языка

в той или иной ситуации, предпочитают русский, воспринимаемый как язык «книжный, официальный, литературный» в противоположность удмуртскому, как к языку «разговорному, бытовому» (см. об этом подробнее: [6 с. 64–68]). Удмурты, видимо неосознанно, в стремлении к русскому языку включают в свою речь русские слова, образуя так называемую «смешанную речь» [8, с. 35–40]. Описывая подобное явление на примере речи немецких иммигрантов в США, Л. Блумфилд писал: «Практическая сторона этого процесса вполне очевидна. На «высшем» языке говорит господствующая и привилегированная группа населения, и самые разные средства нажима побуждают говорящего на «низшем» языке использовать язык именно этой группы. Общаясь со своим товарищем на родном языке, говорящий, возможно, будет гордиться, украшая его заимствованиями из господствующего языка» [1, с. 507–508]. Но если одна сторона признает слабость и непрестижность своего языка, то другая – к нему относится свысока.

В 1989/90 уч. г. лабораторией истории и культуры финно-угорских народов Приуралья (УдГУ) было проведено этносоциологическое исследование среди студентов вузов республики (университет, мединститут, механический институт, сельхозинститут и Глазовский пединститут). Полученные данные выборочного анкетирования были обработаны вычислительным центром Удмуртского государственного университета и по ним сделаны выводы: «Бытующее мнение о том, что в республике нет национальных проблем, исследованием не подтверждаются. Напротив, более 43 % студентов отмечают проявления национальной неприязни, высокомерия, пренебрежительного отношения к представителям коренной национальности, удмуртам, а также другим народам, проживающим в республике» [11, с. 91].

Таким образом, так называемый вес, престижность языка – категория относительная. И необходимо сосредоточить внимание и усилия лингвистов, учителей, журналистов, писателей на воспитании представления об адекватном отношении к родному и любому другому языку, на воспитании толерантности. Добиться этого – трудно. Канадские же ученые пришли к выводу, что «двуязычное образование – наилучший способ облегчить сожительство различных этнических групп. И сколько бы ни была высока тому цена, она всегда ниже социальной цены отказа от двуязычного образования» [12, с. 10].

Список литературы

1. Блумфилд, Л. Язык / Л. Блумфилд. – М.: Прогресс, 1968.
2. Гоголева, М. Лихачи у микрофона. Как они превращают «сфинксов» в «свинксов» / М. Гоголева // ЛГ. – 2003. – № 6.
3. Гунаев, З. С. Будет ли в XXI веке глобальный язык? / З. С. Гунаев // США, Канада. Экономика. Политика. Культура. – 2001. – № 10. – С. 110–127.
4. Каракулова, М. К. Изафет в русском языке / М. К. Каракулова // Синтаксические отношения и структура аргументов // International symposium on typology of the argument structure and grammatical relations in languages spoken in Europe and north and central Asia. Lenca-2. Kazan State University, May 11–14, 2004. – Казань, 2004. – С. 283–286 // www.kcn.ru
5. Каракулова, М. К. Межнациональные отношения и проблемы этнолингвистики в современной России / М. К. Каракулова // Вестник педагогического опыта. – Глазов, 2004. – Вып. 24. – С. 43–47. – (Сер. «Филологическое образование»).
6. Каракулова, М. К. О языковом сознании удмуртов / М. К. Каракулова // Материальная и духовная культура народов Поволжья и Урала: История и современность: материалы науч. конф., посвященной Д. К. Зеленину. – Глазов, 1999. – С. 64–68.
7. Каракулова, М. К. Русский язык в условиях глобализации: монография / М. К. Каракулова. – Глазов, 2010.
8. Каракулова, М. К. Сегодня – смешанная речь, а завтра – «языковой сдвиг»? / М. К. Каракулова // Жизнь и творчество Флора Васильева: материалы регион. науч.-практ. конф., посвященной удмуртскому поэту Ф. И. Васильеву. – Глазов, 2000. – С. 35–40.
9. Костомаров, В. Г. Языковой вкус эпохи: из наблюдений над речевой практикой масс-медиа / В. Г. Костомаров. – СПб., 1999. – 319 с.
10. Неелов, И. Язык мой – друг мой. Но лучше владеть несколькими / И. Неелов // Европа: журнал Европейского союза. – 2001. – № 4 (11). – С. 8–9.
11. Перевощикова, Н. В. О национальной ориентации студентов технического вуза / Н. В. Перевощикова, Г. Е. Матвеев // Вестник Удмуртского университета. – 1992. – № 6. – С. 91–92.
12. Сигуан, М. Образование и двуязычие / М. Сигуан, У. Ф. Макки. – М., 1990.
13. Тарланов, З. Русский язык – фактор сплочения России / З. Тарланов // РР. – 2002. – № 6. – С. 48–52.

УДК 372.8
ББК 74.200.58

М. М. Потапова,
учитель,
Краевое государственное общеобразовательное бюджетное учреждение
«Лесозаводская специальная (коррекционная) общеобразовательная
школа- интернат»,
И. Г. Недоросткова,
канд. биол. наук, доцент каф. географии, экологии и охраны здоровья детей,
Школа педагогики ДВФУ

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ С УЧЕТОМ КРАЕВЕДЧЕСКОГО ПРИНЦИПА ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье описаны формы и методы внеклассной работы, направленные на формирование экологической культуры у детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Практическая значимость настоящей статьи состоит в возможности обобщения накопленного опыта экологического воспитания на внеклассных мероприятиях.

Ключевые слова: экологическая культура, экологическое образование и воспитание, дополнительное образование, внеклассная работа, кружок, краеведческая работа, коррекционная школа, ограниченные возможности здоровья, город Лесозаводск.

Annotation. The article describes the forms and methods of extracurricular activities aimed at the formation of environmental culture in children with limited health opportunities. The practical significance of this article is the possibility of generalizing the experience of environmental education in extracurricular activities.

Key words: ecological culture, environmental education and training, additional education, club, extracurricular work, regional natural history, correctional school, disabilities, city of Lesozavodsk.

Краеведческий принцип воспитания детей школьного возраста может быть достигнут в том числе формированием экологической культуры. Вследствие этого на сегодняшний день необходимы такие программы дополнительного образования, которые учитывали бы возрастные и психологические особенности школьников различных образовательных учреждений.

Так, например, формирование экологической культуры учащихся КГОБУ «Лесозаводская специальная (коррекционная) школа-интернат» Приморского края проводится на занятиях кружка по программе

«Краеведческая работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья».

Предлагаемый в ней материал о природе, животном мире и экологических проблемах родного края (района) предполагает расширение краеведческого кругозора, экологического воспитания детей, развитие творческих способностей школьников.

Программа, по которой работает кружок, учитывает не только педагогические условия, необходимые для получения образовательного результата, но и более скрупулезно – с учетом психологических особенностей обучаемых детей, раскрывает систему отслеживания и фиксации результатов [1].

Программа ориентирована на учащихся 5–9 классов специальной (коррекционной) школы.

Учащиеся понимают практическую ценность природы для жизни людей, но еще не осознают ее эстетического, санитарно-гигиенического, научно-познавательного значения. При этом оценка влияния человека на природу и возникающие из-за его воздействия изменения среды вызывают у них определенные трудности.

В связи с этим возникает необходимость более близкого знакомства с природой родного края (района), современным ее состоянием и влиянием человека на окружающую среду.

Целью программы является ознакомление учащихся с особенностями Лесозаводского района, географическим положением, природными условиями, растительным и животным миром, что необходимо для воспитания экологической культуры и формирования экологически грамотного поведения в природе.

Для достижения цели решаются задачи формирования системы комплексных страноведческих знаний о районе; положительной мотивации в общественно-полезной деятельности учащихся по сохранению природы родного края (района); привычных навыков правильного поведения в природе; расширения знаний учащихся об окружающем мире; развития познавательного интереса, концентрации внимания, памяти, обогащения словарного запаса; обучения практическим навыкам.

Представленная программа построена на принципах развивающего обучения, предполагающего формирование у учащихся умения самостоятельно мыслить, анализировать, обогащать, устанавливать причинно-следственные связи [2].

Методика занятий кружка является комплексной, так как на них используются различные виды деятельности как теоретического, так и практического характера: лекции, аналитические и эвристические беседы, экологические и интеллектуальные игры, работа с наглядными пособиями, в живом уголке природы.

Занятия в кружке чередуются с посещением музея города и экскурсиями, проводимыми в близлежащем парке, различных природных комплексах.

Важную роль играют посещения библиотек, разных учебных заведений города, встречи со специалистами.

На занятиях проводится демонстрация схем, таблиц, фотографий, а также используется разнообразный раздаточный материал.

Все это позволит учащимся познать красоту и уникальность природы, понять необходимость ее охраны и бережного отношения к ней.

Программа предполагает различные формы контроля промежуточных и конечных результатов, в том числе в виде тестирования, творческих заданий, викторин, конкурсов, интеллектуальных игр.

Программа считается успешно реализованной при условии, что будет изучен весь предусмотренный программой теоретический материал и проведены все практические занятия; учтены возрастные и личностные особенности обучающихся воспитанников; использован разнообразный дидактический материал.

В качестве дидактического материала могут быть использованы: карточки-задания для самостоятельных наблюдений в природе, карточки-задания для усвоения нового материала, карточки-правила (исправить допущенные ошибки или добавить недостающие правила), викторины по каждому изучаемому разделу, кроссворды, тесты, загадки по каждому изучаемому разделу, загадки-акrostихи, загадки с подсказкой, загадки-обманки, мегаграммы, анаграммы, биологические задачи, экологические игры, сказки.

В 5–7 классах акцент в программе кружка сделан на получение представлений о живой природе. Изучение растительного мира, насекомых, зверей, обитающих на территории района, и др. направлено на усвоение отдельных понятий, расширение кругозора воспитанников, а также на формирование умений сравнивать, сопоставлять, выделять главное, делать выводы.

В 8–9 классах содержание занятий направлено на формирование экологических и географических понятий. В таких темах программы, как

«Географическое положение Лесозаводского района и его климат», «Леса родного края», «Загрязнение почв» и др. прослеживается их развитие.

Наиболее интересными и познавательными являются занятия, которые проводятся в форме экскурсий. Так, при изучении темы «Население», школьники посещают центр занятости населения города, при изучении темы «Легкая промышленность» знакомятся с организацией швейного цеха, работой хлебокомбината.

Активный отклик со стороны детей имеют занятия, проводимые в форме природоохранных акций, например, по посадке деревьев, очистке водоема и др.

Таким образом, опыт работы с учащимися специальной (коррекционной) школы г. Лесозаводска показывает, что наиболее приемлемыми формами обучения для них являются те, которые усиливают практическую направленность изучаемого материала, выделяют основные признаки изучаемых явлений, опираются на жизненный опыт детей. Школьники с нарушениями интеллекта лучше усваивают и запоминают то, что им интересно в практическом смысле.

В процессе обучения умственно отсталых детей важная роль отводится игре, проведению экскурсий и бесед. Все это способствует ненавязчивому усваиванию учебного материала, установлению дружественной, непринужденной обстановки в коллективе [3].

Также важным является объем новой информации, предлагаемый детям во время занятий. Чрезмерный ее объем не усвоится школьниками, а только утомит их. С этой целью надо тщательно планировать занятия и проводить предварительную работу с детьми по теме.

Список литературы

1. Программа специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида. 5–9 классы / под ред. В. В. Воронковой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – № 1. – 240 с.
2. Программа специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида. 5–9 классы / под ред. В. В. Воронковой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – № 2. – 240 с.
3. Коррекционная педагогика / под ред. В. С. Кукушкина. – М.: ИКЦ «МартТ», 2004. – 352 с.

УДК 372.874
ББК 74.268.51

*Т. В. Шикалова,
преподаватель высш. категории,
МБУ ДО «Детская художественная школа»*

ИЗУЧЕНИЕ УДМУРТСКОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА НА УРОКАХ ИСТОРИИ ИСКУССТВ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Аннотация. В статье обобщается опыт системного изучения удмуртского народного творчества на уроках истории искусств. Раскрывается роль преподаваемой дисциплины в формировании и развитии творческих способностей учащихся.

Ключевые слова: удмуртское народное творчество, история искусств, урок, изобразительное искусство, реферат.

Annotation. The article summarizes the experience of the systematic study of the Udmurt folk art in the lessons of the history of art. The role of the taught discipline in the formation and development of creative abilities of students is revealed.

Key words: Udmurt folk art, history of arts, lesson, fine arts, paper.

В общеобразовательной школе по ряду причин не всегда удается развить творческую личность. Этот пробел восполняет художественная школа. Цель предлагаемой методики – формирование художественной культуры, как культуры духовной.

Цель реализуется путем решения следующих задач:

- создание творческой атмосферы;
- формирование активной потребности в самовыражении;
- применение в творческом поиске знаний мировой художественной культуры.

Поэтапная система изучения удмуртского народного творчества основана не на пассивном прослушивании темы, а на активном поиске и творческой деятельности [3, с. 8]. Методика подразумевает 3 этапа:

- 1 этап – ознакомительный урок;
- 2 этап – постановка проблемы;
- 3 этап – экзаменационный реферат.

1 этап – обзорный урок приобщения детей к этнической культуре. Специфика урока в том, что он строится в форме диалога, организующего взаимодействие преподавателя и ученика. По сценарному замыслу преподаватель – это режиссер, а ученики – исполнители ролей и зрители. Урок должен нести информацию для

предстоящей творческой работы, поэтому мы его готовим вместе с учащимися. Объявляем детям тему, каждый выбирает тот вид народного творчества, о котором сможет наиболее интересно рассказать в течение 5–6 минут. Приводим подробный план урока.

Девочки, одетые в национальные удмуртские костюмы, здороваются с преподавателем на удмуртском языке. Учитель включает записи удмуртских песен, которые звучат в течение всего урока, но в то же время музыка не должна быть навязчивой и громкой, чтобы не мешать проведению урока. Музыка должна создать фон, на котором пойдет речь о народном творчестве удмуртов. Ввести в эту атмосферу поможет и интерьер класса – уголок удмуртского жилища с натюрмортом из предметов быта, плакат с изображением удмуртки в национальном платье. На столе – рефераты учеников.

Учитель начинает объяснение темы, в чем ему активно будут помогать ученики. От них требуется прочитать заранее подготовленный связный рассказ о талантливом удмуртском народе, его жизни, обычаях, творчестве. Роль учителя – связать разрозненные сообщения в интересный рассказ на одном дыхании.

Дети также читают стихи, написанные специально для этого урока глазовской поэтессой Еленой Данчук:

Память сердца – наша сила,
Поиск счастья и добра.
А Удмуртия России –
Как любимая сестра.

Нет народа хлебосольней!
Будешь в гости – посмотри
На удмуртское застолье,
Перепечи, табани.

Учитель продолжает: «Немало исследователей, историков, этнографов побывало в наших краях, и все они отмечали природные качества удмуртов: трудолюбие, скромность. Не отдают предпочтение мальчикам, как у других народов» [4]. Удмуртия – центр яркой и своеобразной художественной культуры. Здесь мы видим почти все виды декоративного искусства: художественное вязание, вышивку, безворсовое ковроделие, узорное ткачество, бытовую и архитектурную резьбу по дереву, плетение из лозы, обработку металла и мн. др.

Цель такого урока – пробудить интерес к культуре своего народа, «спровоцировать» творческую активность [1–3].

2 этап – постановка проблемы – основан на эвристическом методе, предполагающем определенную долю самостоятельности учащихся в процессе добывания информации.

На этом этапе выполняются задачи:

- приобщение ученика к работе в библиотеке и музее;
- развитие способности грамотно излагать мысли, применяя профессиональную терминологию;
- формирование критического мышления, необходимого для участия в диспуте (дискуссии).

В течение нескольких уроков учащиеся выступают перед одноклассниками с сообщениями, подготовленными самостоятельно. Главное условие в том, что тема должна быть интересна автору. По мере углубления в нее возрастает заинтересованность детей. Тем, кого тема заинтересовала, предлагается развить ее в экзаменационном реферате. Второй этап можно рассматривать как подготовку к экзамену.

С учетом перегрузок детей, посещающих две школы, тема для экзамена должна быть выбрана заблаговременно – в феврале.

3 этап – заключительный, ставит следующие пошаговые задачи: навыки движения – информация – замысел – творчество.

Тему и форму творческой работы выпускник выбирает, консультируясь с преподавателем. Это может быть исследование различных видов ремесел, творчества удмуртского художника или народного умельца, интервью с ним, знакомство с народным прикладным искусством, сценарий на основе мифов, обрядов, легенд и т. д. [1–3].

Выпускник должен продемонстрировать следующие компетенции:

- владеть образным языком изобразительного искусства в синтезе с другими видами искусств, этнической культурой, позволяющей ему находить словесно-образный эквивалент живописному холсту или изделиям декоративно-прикладного искусства;
- иметь терминологическую компетентность и культуру в оформлении реферата;
- уметь подготовить наглядное пособие по теме: эскизы резьбы по дереву, эскизы удмуртского костюма, вышивки, иллюстрации удмуртских сказок и т. д.

Эти пособия являются методической базой на уроках истории искусств живописи и композиции.

Защита реферата происходит на экзамене по истории искусств. Результаты – удовлетворение, чувство успеха, осознание ценности своего труда, закрепление интереса к творчеству. Выпускники, готовясь к поступлению в вузы, получают не только знания и навыки, но и ощущение творческой личности.

Методика опирается на природную сущность подростка, поскольку в ней учитывается возрастная специфика подросткового мировосприятия и мировоспроизведения, перед учеником ставятся только посильные задачи.

Работая над рефератом, выпускник чувствует себя уверенно, т. к. сказывается вся полученная предварительная подготовка на уроках.

Данная методика находится в процессе разработки и совершенствования. Думается, что она будет полезна преподавателям и пробудит новые идеи.

Список литературы

1. Все цвета радуги: рассказы о народной одежде (для детей младшего и среднего школьного возраста) / О. Н. Кокшайская [и др.]. – Ижевск: Ижевск. респ. типография, 1996. – 50 с.

2. Климов, К. М. Удмуртское народное искусство = Folk arts and crafts in Udmurtia = Az udmurt népi díszítőművészet / Константин Климов. – Ижевск: Удмуртия, 1988. – 199 с.

3. Удмуртские народные сказки, мифы и легенды / сост., пер., обраб. и предисл. Н. П. Кралиной. – Ижевск: Удмуртия, 2008. – 159 с.

4. Шикалова, Т. В. История искусства – главный предмет в художественной школе: из опыта работы / Т. В. Шикалова. – Глазов: Детская художественная школа, 2015. – 14 с.

УДК 37
ББК 74

*А. А. Юрьева,
магистрант,
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайского государственного университета»*

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В данной статье рассматривается специфика организации работы с подростками с умственной отсталостью, особенности их развития и психологии, основы коррекционной работы, приобретение умений, необходимых для адаптации к жизни.

Ключевые слова: умственная отсталость, психическое недоразвитие, сенситивная форма познания, коррекционная работа.

Annotation. This article examines the specifics of the organization of work with adolescents with mental retardation, features of their development and psychology, the basis of corrective work, the acquisition of skills necessary to adapt to life.

Key words: mental retardation, mental underdevelopment, sensitive form of cognition, corrective work.

Проблема умственной отсталости в настоящее время приобретает все большую значимость. Согласно данным Росстата, количество детей с умственной отсталостью за последние 5 лет увеличилось на 1,3 %, из них 37 % приходится на подростковый возраст [1].

Термин «умственная отсталость» рекомендован международной классификацией, его фактическое значение более объемно, естественнее было бы использовать термин «психическое недоразвитие», поскольку он точнее отражает суть явления, так как в процессе развития отстает не только интеллект, но и другие сферы психики.

Психическое недоразвитие (умственная отсталость) – совокупность этиологически различных наследственных, врожденных или рано приобретенных стойких непрогрессирующих синдромов общей психической отсталости, проявляющихся в затруднении социальной адаптации главным образом из-за преобладающего интеллектуального дефекта [2].

Независимо от физических и умственных способностей детей, необходимо предоставлять возможность каждому ребенку удовлетворить свою потребность в развитии и создать комфортные условия в получении востребованного ребенком образования. Включение ребенка в социальную (школьную) среду и организация индивидуальной работы

позволят ему получить более качественное образование и успешно социализироваться в социуме.

Структура психики умственно отсталого ребенка чрезвычайно сложна. Первичный дефект приводит к возникновению многих других, вторичных и третичных отклонений нарушения познавательной деятельности и личности ребенка. Однако наряду с недостатками этим детям присущи и некоторые положительные качества, наличие которых служит возможностью удовлетворить базовые потребности, такие как счет, письмо, интерактивные способы получения образования и доступность к дистанционному обучению. Наблюдения и экспериментальные исследования дают материалы, которые свидетельствуют о том, что умственная отсталость не приводит к равномерному изменению всех сторон психической деятельности: одни психические процессы оказываются у них нарушенными резко, другие остаются более сохранными. Это обуславливает существующие между детьми индивидуальные различия в познавательной деятельности и в личностной сфере. Такие дети способны к развитию, и хотя это развитие осуществляется замедленно, атипично, тем не менее оно представляет собой поступательный процесс, вносящий качественные изменения в психическую деятельность детей и в их личностную сферу [3].

Доминирующая форма познания детей с умственной отсталостью – сенситивная. Сенситивная форма познания строится на ощущениях, и знание, полученное таким образом, не всегда объективное, оно субъективное, неполное, неистинное.

Такие дети познают мир преходящих единичных вещей. Целостная картина мира для такого ребенка остается непостижимой. Связи между словесными и наглядными компонентами образуются у них с большим трудом, требуют специальных методических приемов, обеспечивающих эту связь [4].

Таким образом, коррекционная работа с данной категорией детей должна строиться с учетом всех вышеперечисленных особенностей.

Содержание коррекционной работы с умственно отсталыми детьми и подростками включает широкий спектр методов и приемов, направленных на социальную адаптацию и интеграцию в окружающую среду. При организации коррекционной работы необходимо учитывать индивидуальные возможности умственно отсталого ребенка и соответствие им предлагаемых нагрузок. Очень важно как можно раньше начать коррекционное развитие умственно отсталого ребенка,

определить продолжительность этой работы, время ее завершения и выхода подростка в самостоятельную жизнь.

Воспитание у подростков правильного отношения и способности к обучению, положительной реакции на помощь, интереса к окружающему миру, познавательной активности улучшит освоение не только школьной программы, но и сделает более эффективным приобретение умений, необходимых для адаптации к жизни.

В условиях обучения, воспитания, межличностных взаимодействий у подростков формируется своеобразие личностной самооценки – отставание ее формирования от нормы, неустойчивость параметров оценки, зависимость показателей оценки от внешних обстоятельств, что обусловлено не только психическим недоразвитием данной категории детей, их личностной незрелостью, неблагополучием связей с социальным окружением, но и отсутствием адекватной их состоянию психолого-педагогической работы с ними.

Коррекция нарушений самооценки подростков с умственной отсталостью может быть обеспечена через регуляцию и развитие коллективных оценочных отношений, а также индивидуальное социальное познание.

Формирование адекватной самооценки формирует у подростка доверие к себе, уменьшит их страх перед любой активностью и облегчит ее выполнение [5].

Специального внимания заслуживает тренировка у детей с умственной отсталостью тактильной, глубокой чувствительности, слуха, зрения и других органов чувств, чтобы развивать более дифференцированное и активное восприятие окружающего мира. Совершенствование грубой и особенно тонкой моторики, пространственной оценки движений не только расширит возможности перемещения и знакомства с окружающим миром, участия в подвижных занятиях и играх, но и улучшит формирование речи и мышления.

Развитию умственно отсталых детей может способствовать использование различных педагогических приемов, в том числе и одного из наиболее эффективных – метода сравнения как конкурентной формы анализа и синтеза, повышающей общую умственную активность подростков в процессе их коммуникативного обучения и воспитания. Этот метод – первоначальное средство, с помощью которого обеспечивается переход объективного «внешнего противоречия» во «внутреннее противоречие», стимулирующее развитие. Через сравнение умственно отсталые дети смогут воспринимать различие,

подобие и сходство. Они смогут соотнести настоящее и реальное с будущим, рассматривая, таким образом, противоречие как источник развития. Сравнение как интеллектуальный процесс вызовет у индивида свойственные ему чувства и стремления, приобретая большое значение для становления личности.

Программа переходного возраста от детства к взрослости лиц с умственной отсталостью должна включать в себя: социализацию (личную адаптацию и интеграцию в общество, обучение общению, межличностное взаимодействие, организацию досуга); профессиональную подготовку (подготовку для работы в сфере обслуживания); обеспечение равных возможностей проживания, развитие самооценки и самопонимания, проявление себя вне привычных домашних и школьных условий, умение независимого функционирования [6].

Список литературы

1. Федеральная служба государственной статистики. Официальная статистика. Семья, материнство и детство // <http://www.gks.ru/rosstat/ru/statistics/population/motherhood> (Дата обращения: 12.01.2018).
2. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д. Н. Исаев. – СПб., 2003. – 389 с.
3. Лубовский, В. И. Специальная психология: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева; под ред. В. И. Лубовского. – 2-е изд. – М.: Академия, 2005. – 464 с.
4. Леонтьев, А. Н. Проблемы в развитии психики / А. Н. Леонтьев. – М., 1981. – 483 с.
5. Назаревич, О. С. Коррекция личностной самооценки умственно отсталых учащихся / О. С. Назаревич // Теоретико-методологические подходы к изучению психики детей с нарушением интеллекта: коллективная монография / под ред. Н. В. Скоробогатовой, Шадр. гос. пед. ин-т. – Шадринск, 2015. – 279 с.
6. Тихомирова, Л. Ф. Психолого-педагогическое сопровождение деятельности педагогов и воспитателей, работающих с детьми и подростками с умеренной и тяжелой степенью нарушения интеллекта / Л. Ф. Тихомирова, А. Л. Савватеева, М. Н. Быкова // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 3.

Вверх

**Сведения об авторах публикаций
в научно-методическом журнале
«Вестник педагогического опыта».
Серия «Педагогика и психология»**

Абдуллина Лейсан Рафисовна, курсант 206 учебного взвода 2 курса факультета по подготовке следователей, специальность «Правовое обеспечение национальной безопасности», ФГКОУ ВО «Уфимский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Уфа, Республика Башкортостан.

Баженова Валентина Валерьевна, канд. пед. наук, ст. преподаватель каф. пед. и психол., ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», г. Глазов, Удмуртская Республика.

Баляев Сергей Иванович, канд. психол. наук, доцент каф. психол., ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», г. Саранск.

Богданова Елена Валерьевна, заместитель директора по учеб.-воспит. работе, учитель МКОУ «ОШ № 5», г. Глазов, Удмуртская Республика.

Богданова Людмила Анатольевна, канд. филол. наук, доцент каф. рус. яз. и лит., ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», г. Глазов, Удмуртская Республика.

Богданова Марина Николаевна, педагог-психолог, МКОУ «ОШ № 5», г. Глазов, Удмуртская Республика.

Варзаносцева Ольга Олеговна, учитель ист. и обществозн. МБОУ «СШ № 6», г. Нижневартовск, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра.

Дегтярева Гульнара Габдулахатовна, преподаватель музыкального отделения, МБУ ДО «ДШИ № 2», г. Глазов, Удмуртская Республика.

Дубовцева Надежда Апполоновна, преподаватель музыкального отделения, МБУ ДО «ДШИ № 2», г. Глазов, Удмуртская Республика.

Ермаченко Наталья Анатольевна, начальник отдела психол.-пед. сопровождения студентов, аспирант Института психологии, ФГБОУ ВО

«Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург.

Зайцева Ольга Вадимовна, психолог отдела психол.-пед. сопровождения студентов, аспирант Института психологии, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург.

Закирова Наталия Николаевна, канд. филол. наук, доцент каф. рус. яз. и лит., ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», г. Глазов, Удмуртская Республика.

Иванова Алла Геннадьевна, воспитатель МБДОУ «Детский сад № 13 "Солнышко"», г. Междуреченск.

Иванова Наталья Петровна, канд. пед. наук, ст. преподаватель каф. пед. и психол., ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», г. Глазов, Удмуртская Республика.

Ионова Мария Сергеевна, канд. психол. наук, доцент, доцент каф. психол., ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», г. Саранск.

Ичетовкина Надежда Михайловна, канд. пед. наук, доцент каф. пед. и психол., ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», г. Глазов, Удмуртская Республика.

Казанакова Татьяна Сергеевна, магистрант психол.-пед. факультета, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Барнаул.

Каракулова Маргарита Кондратьевна, канд. филол. наук, доцент каф. рус. яз. и лит., ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», г. Глазов, Удмуртская Республика.

Кащеева Наталия Викторовна, магистрант психол.-пед. факультета, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Барнаул.

Колесников Евгений Анатольевич, канд. пед. наук, ст. преподаватель каф. пед. и психол., ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», г. Глазов, Удмуртская Республика.

Кудрявцев Павел Андреевич, магистрант психол.-пед. факультета, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Барнаул.

Куртеева Ольга Валерьевна, ст. преподаватель каф. пед. и психол., ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», г. Глазов, Удмуртская Республика.

Лаптева Юлия Александровна, ст. преподаватель каф. общ. и дошк. пед. и психол., Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета, г. Новокузнецк.

Линевич Владимир Леонтьевич, канд. психол. наук, начальник каф. пед. и психол., полковник полиции, ФГКОУ ВО «Уфимский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Уфа.

Лосева Юлия Николаевна, преподаватель ГАПОУ АО «Астраханский социально-педагогический колледж», г. Астрахань.

Лыскова Ирина Юрьевна, канд. филол. наук, доцент каф. ин. яз. и удм. филол., ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», г. Глазов, Удмуртская Республика.

Манихова Файруза Яхиновна, канд. пед. наук, доцент, ГАПОУ «Нижнекамский педагогический колледж», г. Нижнекамск, Республика Татарстан.

Маркова Надежда Григорьевна, д-р пед. наук, доцент, ГАПОУ «Нижнекамский педагогический колледж», г. Нижнекамск, Республика Татарстан.

Мерзлякова Дина Рафаиловна, канд. психол. наук, доцент каф. безопасности жизнедеятельности Института гражданской защиты, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск, Удмуртская Республика.

Мирошниченко Алексей Анатольевич, д-р пед. наук, профессор каф. пед. и психол., ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», г. Глазов, Удмуртская Республика.

Недоросткова Инна Геннадьевна, канд. биолог. наук, доцент каф. географии, экологии и охраны здоровья детей, Дальневосточный федеральный университет, г. Уссурийск.

Пакунова Татьяна Анатольевна, канд. ист. наук, доцент каф. социально-правовых и гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству», г. Москва.

Потапова Мария Михайловна, учитель, КГОбУ «Лесозаводская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат», г. Лесозаводск, Приморский край.

Радюшина Анастасия Ивановна, учитель нач. кл., МАОУ «СОШ № 2», г. Северодвинск.

Розина Ольга Владимировна, канд. ист. наук, доцент каф. ист. России Средних веков и Нового времени, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», г. Москва.

Сафонова Татьяна Витальевна, д-р пед. наук, профессор каф. социально-правовых и гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству», г. Москва.

Скрябина Дарья Юрьевна, канд. пед. наук, доцент каф. пед. и психол., ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», г. Глазов, Удмуртская Республика.

Тажигулова Гульмира Олжабаевна, д-р пед. наук, профессор, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, Республика Казахстан.

Термишева Оксана Леонидовна, магистрант психолого-педагогического факультета, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Барнаул.

Тищенко Алена Николаевна, магистрант психол.-пед. факультета, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Барнаул

Токарева Ольга Александровна, педагог-психолог, МБДОУ «Детский сад № 226», г. Новокузнецк.

Тюляндина Татьяна Николаевна, магистрант 1 курса Института педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» (направление подготовки: 44.04.02 Психолого-педагогическое образование), г. Кострома.

Шикалова Татьяна Владимировна, преподаватель высш. категории, МБУ ДО «Детская художественная школа», г. Глазов, Удмуртская Республика.

Широбокова Наталия Владимировна, педагог-психолог, МКОУ «ОШ № 5», г. Глазов, Удмуртская Республика.

Широкорад Ирина Ивановна, д-р ист. наук, профессор каф. социально-правовых и гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству», г. Москва.

Штыкова Любовь Александровна, канд. пед. наук, доцент каф. пед. и психол., ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», г. Глазов, Удмуртская Республика.

Югова Марина Валерьевна, преподаватель художественного отделения, МБУ ДО «ДШИ № 2», г. Глазов, Удмуртская Республика.

Юрьева Анастасия Анатольевна, учитель МОУ «Сейкинская средняя общеобразовательная школа», магистрант 1 курса, профиль «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ», ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск.

[Вверх](#)