

ПЕДАГОГИКА СОВРЕМЕННОСТИ

Научный альманах

*Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций 26 декабря 2013 г.
Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-56595*

Учредитель: Научно-исследовательский институт педагогики и психологии

Главный редактор: М.В. Волкова, доктор педагогических наук

Ответственный редактор: А.Н. Гаврилова

Педагогика современности. – 2018. – Выпуск 1 (13). – 96 с.

Предлагаемый вашему вниманию выпуск альманаха посвящен вопросам теории и методологии современной педагогической науки, проблемам воспитания и обучения. В альманахе нашел отражение процесс развития педагогической науки по актуальным теоретическим и прикладным проблемам в условиях современности с учетом исторического наследия и достижений мировой педагогической мысли.

Периодичность: 1-4 раза в год

Адрес редакции, издателя:

428017, г. Чебоксары, пр. Московский, д. 52 А

Телефон: (8352)38-16-10

E-mail: 551045@mail.ru

Точка зрения редакции может не совпадать с мнениями авторов публикуемых материалов.

Ответственность за достоверность фактов несут авторы публикуемых материалов.

Присланные рукописи не возвращаются.

Авторское вознаграждение не выплачивается.

Перепечатка материалов, а также их использование в любой форме, в том числе и в электронных СМИ, допускается только с письменного согласия редакции.

СОДЕРЖАНИЕ

Казначеев С.В., Ципцина М.Н. Ребенок в современной семье (аналитический обзор). Часть 1.....	4
Казначеев С.В., Ципцина М.Н. Ребенок в современной семье (аналитический обзор). Часть 2.....	9
Казначеев С.В., Ципцина М.Н. Учатся у тех, кого любят.....	15
Цускман Т.Н. Опыт организации Круглогодичной очно-заочной школы для одаренных детей и педагогов, работающих с одаренными детьми, в системе образования Омской области.....	22
Материалы IV Международной научно-практической конференции «ПЕДАГОГИКА СОВРЕМЕННОСТИ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ» (г. Москва, Россия, 31 мая 2018 г.)	
Беляк Е.А. Образование в современной Финляндии.....	26
Важенина О.А. Гуманистическое воспитание общества: цели, задачи, инструменты.....	33
Вандышева О.А. Работаем по алгоритму – развиваем речь.....	38
Гаврилова Н.Г., Димитриева И.Г. По ступенькам букваря.....	42
Медведева И.А. Начальный этап освоения дирижерского жеста в обучении будущего учителя музыки.....	46
Никишина Е.О., Еранцева Л.П. Использование технологии деятельностного метода на уроках математики в начальной школе.....	49
Николаев И.В., Берлизова Ю.В. Диагностика как этап педагогического сопровождения студентов-бакалавров в процессе занятий теннисом.....	53
Петрова А.Н. Современные подходы к организации психолого-педагогического сопровождения одаренных детей.....	59
Петрук Н.Н., Гюльмагомедова М.В. К вопросу о самостоятельной работе студентов в процессе преподавания клинической анатомии.....	62
Пузеп Л.Г., Анушенко О.А. Эмоциональный интеллект старшеклассников.....	64
Талхигова Х.С. Роль электронных образовательных ресурсов при изучении курса «Концепции современного естествознания».....	69
Тихомиров Ю.В. От обучающих программ к цифровому учебнику.....	73
Чугай Г.Ф., Ануфриева Н.И. Педагогическое руководство эмоциональным развитием детей дошкольного возраста.....	78
Шабалина И.А. Родительское собрание в дошкольном учреждении в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.....	84
Шаповалова О.Н. Особенности оценки метапредметных результатов по биологии.....	89
Шишлевская Е.В. Развитие культурологической компетентности воспитателей в системе повышения квалификации.....	93

РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ (аналитический обзор). ЧАСТЬ 1

КАЗНАЧЕЕВ Сергей Влаильевич

доктор медицинских наук, профессор, академик Западно-Сибирского отделения
Международной славянской академии наук, образования, искусств и культуры

ЦИПЦИНА Мария Николаевна

доцент Западно-Сибирского отделения Международной славянской академии наук,
образования, искусств и культуры

педагог-психолог, МК ДОУ «Детский сад № 488»

г. Новосибирск, Россия

В первой части статьи обсуждаются общие вопросы детско-родительских отношений в современной семье. Дается информация о методах реального взаимодействия детей и родителей при формировании желания ребенка манипулировать ими. Даются советы борьбы с этим широко встречаемым детским пороком и по способам профилактики его появления.

Ключевые слова: дети, дошкольники, родители, эгоизм, манипуляции, правила воспитания детей младшего возраста.

Проблема воспитания современного ребенка в семье, как показывают многочисленные исследования, не может строиться на существующей концепции детского образования и малого включения его родителей в этот процесс. К сожалению, молодые семьи страны, в настоящее время, искренне считают, что истинное воспитание ребенка может быть реализовано только при его регулярном посещении различных государственных образовательных учреждений с активным участием их учителей и воспитателей. Это большая ошибка так, как правильное воспитание детей может быть только в семье, где система их образования играет далеко не главную роль. Ребенку, прежде всего, необходимо стать Человеком (с большой буквы), а лишь потом высокообразованным, умным специалистом. По свидетельству российских историков – это главная специфика жизни современного человека в обществе, уже доказавшая всему миру правоту этой точки зрения. По найденным старинным фолиантам, литературным произведениям подобный подход к личностному развитию человека лежал в основе системы воспитания/образования еще до арийской гиперборейской цивилизации праславян. Воспитание/обучение детей в их время, велось исключительно в общине, дома около семейного очага. Светская власть, волхвы

седой древности лишь помогали домочадцам воспитывать, обучать своих детей. Для этих целей, по мнению В.А. Шемшука, на Руси существовали две, тесно связанные друг с другом, системы воспитания/образования: семейная и родовая [10]. Первая отвечала за процесс адаптации и социализации детей к существующему в те времена людскому обществу, вторая – выстраивала в нем иерархию управления и власти. Первая отвечала за связь и взаимодействие поколений, структуру семейных отношений, профессиональную специализацию растущего ребенка, вторая, занималась обучением его в том возрасте, когда он проходил соответствующее посвящение в статус мужчины или женщины. Храмовое обучение целиком отвечало за присвоение, теперь уже взрослым детям: титула, чина, сана, должности и звания, включая в их сознание дополнительные, специализированные знания. Таким образом, в практике праславянского воспитания семейные, детско-родительские отношения, были тесно переплетены с храмовыми, родовыми отношениями в той общине, которая была главной социально-экономической единицей гиперборейского сообщества. Значимость и прочность этого союза знало и ценило все древнее общество. Только благодаря нему, Гиперборея, затем Тартария, далее Русь – всегда оставались ведущими державами прошлого и на-

стоящего Мира. Посмотрим на то, в каком виде детско-родительские отношения проявляют себя в современной России, оценив их с разных сторон, разных точек зрения.

Под родительским отношением принято понимать систему, или совокупность, родительского, эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителем и способов поведения с ним.

Под понятием «отношение» в психологии понимается субъективная сторона отражения действительности, результат взаимодействия человека со средой. В социальных общностях (а к ним относятся и семья) у составляющих их людей представлены не отношения, а взаимоотношения.

Взаимоотношение – это взаимная позиция одной личности к другой, при этом отношения и взаимоотношения – это стороны общения. И если в отношении не обязательно присутствует обратный сигнал, то при взаимоотношении постоянно осуществляется обратная связь, причем разной модальности.

Стиль семейного воспитания является своего рода реализацией личности, своеобразной характеристикой личности родителя.

Оптимальная родительская позиция отвечает требованиям адекватности, гибкости, а так же прогностичности. *Адекватность* позиции, которую занимают родители, воспитывая своих детей – это умение родителей видеть и понимать индивидуальность своего ребенка, замечать процессы, происходящие в его душевном мире. *Гибкость* родительской позиции, можно рассматривать, как способность перестройки воздействия на ребенка по ходу условий жизни семьи. Гибкая родительская позиция, должна быть не только изменчивой, она должна быть предвосхищающей, *прогностичной*.

Прогностичность родительской позиции означает, что не ребенок должен вести за собой родителей, а наоборот, стиль общения должен опережать появление новых психических и личностных качеств детей. Только на основе прогностической родительской позиции можно установить оптимальную дистанцию, можно выполнить требования независимости воспитания.

В дисгармоничных семьях, там, где воспитание ребенка приобрело проблемный харак-

тер, довольно отчетливо выявляется изменение родительских позиций по одному или по всем трем выделенным показателям. Родительские позиции неадекватны, утрачивают гибкость, становятся повышенно устойчивыми, неизменчивыми и непрогностичными.

Учитывая взаимозависимость отношений в семье, их описывают через те роли, которые выполняет ребенок.

Роль определяется, как некий набор шаблонов поведения по отношению к ребенку в семье, как сочетание чувств, ожиданий, оценок, адресованных ребенку от взрослых членов семьи.

Наиболее типичны четыре роли: «любимчик», «беби», «козел отпущения», «примиритель».

Первая роль, «любимчик», возникает тогда, когда родители не испытывают друг к другу никаких чувств, а эмоциональный вакуум заполняется преувеличенной заботой о ребенке.

Вторая роль, «бэби» – при сильной близости супругов друг к другу ребенок раз и навсегда остается в семье только ребенком, с очень ограниченными правами.

Третья роль, «козел отпущения», возникает в семье, когда супружеские проблемы родителей, взаимное недовольство друг другом переходит на ребенка, он как бы отводит на себя негативные эмоции родителей, которые на самом деле они испытывают друг к другу.

Четвертая (основная) роль, «Примиритель». Этот ребенок вынужден играть роль взрослого, регулировать и устранять супружеские конфликты, и таким образом занимать важнейшее место в структуре семьи.

Есть и другие, не менее популярные классификаторы тех отношений в семье, которые складываются между родителями и детьми. Например, классификатор В.Н. Дружинина, где выделены следующие взгляды, на присутствие ребенка в семье:

- «ребенок-обуза»;
- «ребенок-раб»;
- «ребенок, как «оружие» в борьбе с супругом»;
- ребенок – «заместитель мужа» (от него требуют постоянного внимания, заботы, чтобы он был рядом и делился своей личной жизнью);

– «ребенок-любownik» (когда одинокая мать настаивает на «отношениях для двоих», закрепощает ребенка в узах любви).

В каждой семье есть свои правила игры, и дети их принимают. Но иногда пытаются диктовать свои. Эта «детская игра» называется манипулирование взрослыми людьми. Чаще всего объектами манипуляции в семье выступают бабушки и дедушки. Для того, чтобы старшие члены семьи стали своеобразными «игрушками» в руках, прежде всего, детей младшей возрастной группы, дошколятам нужно хотя бы один раз добиться успеха – подтверждения своим целенаправленным действиям, направленным на получение для себя от них какой-либо выгоды. Главный инструмент маленьких хитрецов – притворство, проявляемое в заботливом и предупредительном отношении, внимании таких детей, к своим будущим «жертвам».

Другим неприятным нарушением правил семейной игры, возникающим в том случае, если ребенку долго не предоставляется самостоятельность в действиях и принятии решений, и он постоянно окружен гиперопекой со стороны родителей – это потенциальный эгоизм в его утверждении, как личности. Развитие эгоизма, нередко приводит к жестокости, обману, издевательствам над самыми добрыми членами семейного круга. Первыми признаками накопления в ребенке черт эгоизма, являются слабые попытки выглядеть мило и невинно, при реализации своего стремления что-либо получить от своих родных и близких. Упал и не встает, насорил – не хочет убирать, задаром одеваться или выполнять простые родительские поручения. В этих действиях, пока еще на уровне эмоций, дошкольник начинает отработку известной поговорки: «Ты мне, я тебе».

Наиболее ярко манипуляции и эгоизм проявляют себя, как:

1. Поддельный плач. Если ребенок начинает плакать или ныть только тогда, когда он находится в пределах слышимости родителей или следует за ними.

2. Крик и истерика. Если крик или истерика расстраивает и сбивает родителей с толку, сын или дочь будут продолжать это делать, пока они работают. Если оба эмоциональные действия будут давать свой по-

ложительный для них результат, то, вскоре, дети, использующие их, начнут кричать и в общественных местах так, как здесь их эффективность будет возрастать.

3. Привязанность. Внешне она проявляет себя в том, что ваш ребенок 5-6 лет начнет приходить к родителям для того, чтобы обнять их или целовать. Совершая это действие, он обязательно начнет просить их о чем-либо, веря в то, что под его ласковой атакой родители не смогут устоять. Если родитель, все же, преодолевает его прессинг и, просто ответите на его ласки своими, он, вероятно, оттолкнет вас и сделает вид, что сильно обиделся.

4. Дуэль родителей. Другим методом манипуляции, к которому нередко прибегают дошкольники, является попытка направить одного родителя на другого. Это находит свое выражение в том, что, если мама говорит «нет», ребенок идет к отцу в надежде получить положительный результат. Узнав о том, кто из них добрее, он, далее, будет приходить за поддержкой только к нему.

5. Большое дело. Утомительными разговорами с родителями на предмет их одевания, набора продуктов для еды и так далее, дети могут использовать в собственных интересах, так ребенок будет пытаться осуществлять контроль над действиями, настроением взрослых.

6. Непослушание нарочно. Если ребенок делает нечто запрещенное, причем он отлично об этом знает, это есть еще одна попытка его манипуляции над родителями. Когда они говорят ему «нет», он, из мести, впадает в истерику (например, бросается на пол в надежде на то, что этим он их испугает, и они не посмеют в следующий раз сделать ему замечание).

7. Надутые губы. Если ребенку от 2 до 5 лет, один из наиболее очевидных способов манипуляции – показная обида. Он уходит и дует на родителей, надеясь этим вызвать к себе жалость и пойти напятную в их отказе сделать, дать ему то, что ему хочется.

Что делать родителям?

1. Управлять своими ожиданиями. Не ожидайте, что на ваше родительское «нет» ребенок 3 или 5 лет скажет: «Хорошо, спасибо». Сказать «нет» трудно (в том числе из-за действий ребенка), но очень важно научиться говорить, а затем придерживаться этого.

2. Реализовать нормальное поведение. Попытка ребенка заставить родителей изменить их мнение и сказать «да» – это нормально. Необходимо привыкнуть к тому, чтобы подобное поведение рассматривалось рационально.

3. После того, как родители отказали ребенку в чем-то, любая попытка с их стороны оправдать принятое решение не имеет значения. Продолжение разговора на обсуждаемую с ребенком тему будет сведена к тому, что ребенок вновь попытается заставить изменить, полученное им «нет» на «да». Не надо продолжать пытаться выяснить, понял ли он то, что ему сказали и согласен ли с этим. Надо просто сказать «нет», четко коротко аргументируя занятую позицию, и закончить разговор. В случае продолжения разговора ребенок будет чувствовать себя прощенным за нарушение известных ему запретов.

4. Делайте все для того, чтобы не позволить ребенку заставить вас передумать. Научитесь говорить «нет» с некоторым нажимом и твердостью, иначе родителей ждет детский эмоциональный шантаж.

5. Когда ребенок просит что-то, родители могут слушать его аргументы до тех пор, пока, он излагает их уважительно. Если они кажутся разумными, можно пойти на то, чтобы изменить родительское «нет» на «да». Начатый разговор необходимо остановить в той фазе, когда в словах ребенка станет ощущаться некоторое беспокойство и неуверенность в его правоте.

6. Во время просьб-диалогов с ребенком нельзя быть слишком жестким, настраиваясь на то, какое еще решение можно принять кроме отказа, запрета или согласия. Это лучший способ профилактики выработки ребенком привычки манипулировать другими, чтобы получить что-либо от них. Родителям необходимо сделать все, чтобы не дать втянуть себя в какой-либо торг с ребенком. В этом торге они почти всегда проигрывают. При воспитании детей родителям надо, прежде всего, во всем проявлять принципиальность, не допуская того, чтобы ребенок везде следовал за ними. В педагогической литературе уже давно обсуждаются условия борьбы с «искусством» детского манипулирования действиями родителей. Вот некоторые из них:

– выполняйте свои обещания детям, не допуская того, чтобы ваши слова превратились в болтовню;

– сами не манипулируйте ребенком и не позволяйте ему делать то же самое, манипулировать собой;

– отказываясь от манипуляций, не прерывайте контакта с ребенком. В воспитании детей очень важно лишь четко обозначать свои действия: «Скажи, что нужно сделать и что ты хочешь?». Ребенку требуется также предъявить понятное ему объяснение о том, можете ли вы выполнить его просьбу или нет, и почему;

– переводите общения с детьми на рельсы делового, партнерского взаимодействия, которое очень полезно и взрослому, и малышу.

Известный педагог А.С. Спиваковская, в своих научных публикациях отмечает, что некоторые авторы пытались положить в основу описания типов воспитания детей, степень выраженности эмоционального отношения родителей к ним. Ей принадлежит авторство некой обобщенной формулы родительского воспитания, которая выражается бинарным утверждением:

«Ребенок – центр моих интересов», если я его по-настоящему люблю и «Я»: «Ненавижу этого ребенка, не буду о нем заботиться, беспокоиться», если он нелюбим и во мне живет желание, как можно меньше общаться с ним [9].

Во многих исследованиях психологи, пытаясь описывать типы семейного воспитания, пришли к выводу, что более точной будет оценка воспитания не в одном, а одновременно в нескольких аспектах. Поведения родителя может быть представлено в следующей системе:

1. Теплое ограничивающее воспитание, которое характеризуется эмоционально ярким отношением к ребенку, но, с излишним контролем над его поведением (эмоциональный аспект).

2. Теплое отношение к ребенку в сочетании с предоставлением ему самостоятельности и инициативы (поведенческий аспект).

3. Холодное разрешающее воспитание, при котором некоторая холодность к ребенку, недостаточность родительских чувств сочетаются с предоставлением ему достаточной свободы.

4. Холодное ограничивающее воспитание, которое приводит к постоянной критике ребенка, к придиркам, а иногда и преследованию любого самостоятельного поступка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арсентьева А.В., Петрянкина А.П. Роль семьи в воспитании подрастающего поколения в современных условиях // *Семья в России*. – М.: Чебоксары, 2001. – № 1. – С. 93-100.
2. Баркан А.И. Практическая психология для родителей, или Как научиться понимать своего ребенка. Его величество Ребенок, какой он есть. – М.: АСТ-Пресс, 1999. – 429 с.
3. Викофф Д., Юнелл Б.Ц. Воспитание без криков и шлепков / пер. с англ. И.И. Игнатенко. – М.: Дрофа, 2001. – 191 с.
4. Гейци Э.Д. Влияние стиля воспитания в семье на самооценку ребенка дошкольного возраста // *Активность личности*. – Новосибирск, 1998. – Ч. 3. – С. 209-216.
5. Кавашкина О.Д. Семейное воспитание в России. Развитие идей от Древней Руси до нач. XX в. // *Семья в России*. – № 2. – 1994. – С. 69-80.
6. Личность родителей в зеркале семейных отношений (воспитательный потенциал семьи и его роль в формировании личности ребенка) // *Соц. защита населения: Обзор. информ. Сер.: Соц. помощь семье и детям*. – М., 1995. – Вып. 1. – С. 11-34.
7. Морозова О.В. Педагогика семьи: Учеб. пособие / Омск. гос. пед. ун-т. – Омск, 2000. – 210 с.
8. Семейное воспитание: Хрестоматия: Учеб. пособие для пед. вузов / сост. П.А. Лебедев. – М.: Академия, 2001. – 408 с.
9. Спиваковская А.С. Девять диалогов о психологии обыденной жизни. – М.: Беато-Пресс, 2006. – 136 с.
10. Шемшук В.А. Волхвы. – М.: Издательство «Всемирного фонда планеты», 2005. – 352 с.

CHILD IN THE MODERN FAMILY (analytical review). PART 1

KAZNACHEEV Sergey Vlailevich

Doctor of Medical Sciences, Professor, Academician of the West-Siberian Branch
International Slavic Academy of Sciences, Education, Arts and Culture

TSIPCINA Maria Nikolaevna

Associate Professor of the West Siberian Branch of the International Slavic Academy
of Sciences, Education, Arts and Culture
Teacher-Psychologist, Kindergarten No. 488
Novosibirsk, Russia

The first part of the article discusses the general issues of child-parent relations in a modern family. Information is given on the methods of real interaction between children and parents in shaping the child's desire to manipulate them. Advice is provided on combating this widespread childhood defect and ways to prevent its occurrence.

Keywords: children, preschool children, parents, selfishness, manipulation, rules of upbringing of young children.

© С.В. Казначеев, 2018

© М.Н. Ципцина, 2018

РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ (аналитический обзор). ЧАСТЬ 2

КАЗНАЧЕЕВ Сергей Влаильевич

доктор медицинских наук, профессор, академик Западно-Сибирского отделения
Международной славянской академии наук, образования, искусств и культуры

ЦИПЦИНА Мария Николаевна

доцент Западно-Сибирского отделения Международной славянской академии наук,
образования, искусств и культуры

педагог-психолог, МК ДОУ «Детский сад № 488»

г. Новосибирск, Россия

В статье обсуждаются общие вопросы семейного воспитания, дается характеристика основных стилей воспитания детей. Объектом внимания авторов в статье становятся вопросы происхождения, проявления разнообразных детских капризов. Даются общие советы по правильному поведению родителей при наличии детских капризов, обсуждаются некоторые техники разрешения конфликтов поведения детей во время проявления их капризов. Даются советы по технологии недопущения и ликвидации потенциального капризного поведения детей.

Ключевые слова: семья, стиль воспитания, капризы у детей, профилактика капризов, поведение родителей в ситуации возникшего каприза.

По единому мнению воспитателей и педагогов ребенок в любом возрасте нуждается в родительской любви. Именно любовь является гарантом благополучия будущей жизни и безопасности. По мере взросления растущего человека она приобретает особое качество, обеспечение функции его поддержки, положительного влияния на эмоциональное, психическое здоровье. Трансляция родительской любви ребенку осуществляется через процесс его воспитания. От того какой стиль семейного воспитания преобладает в семье, таким и будет развитие личности ребенка в целом.

Стиль семейного воспитания – это способ отношений родителей к ребенку, применение ими определенных приемов и методов воздействия на ребенка, выражающиеся в своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия с ним. По сути, стили воспитания можно обобщить в следующих педагогических обобщений:

1. Традиционный стиль, в основе которого лежат авторитарные отношения в семье.

2. Детоцентрический стиль, где ребенок рассматривается, как центр вселенной, стержень успеха всей семейной жизни.

3. Стиль, провозглашающий сотрудничество, где родители наделены авторитетом, а

главной семейной ценностью является внимание их друг к другу и собственным детям, сопереживания всех членов семьи, событиям, происходящим в семейной жизни.

Тем не менее, во всех типах воспитания накапливаются какие-либо издержки. Приведем наиболее часто встречающиеся варианты.

Гиперопека (гиперпротекция, доминирующая гиперопека; «жизнь за ребенка») – проявляется излишняя забота за ребенком. Требования к нему отсутствуют при многочисленных запретах и ограничениях. Контроль над ребенком тотальный, порой чрезмерный. Родители стремятся к тесному эмоциональному контакту. Ребенок вырастает несамостоятельной личностью, зависит от родителей, эгоцентричен, с усиливающимися проявлениями астенических черт характера.

Гиперопека (потворствующая гиперопека; «кумир семьи») – при рассматриваемом стиле семейного воспитания, наблюдается обожание и любование ребенком. Какие-либо требования к нему отсутствуют, а контроль над действиями ребенка слабый, с элементами вседозволенности. Типичной моделью общения детей и родителей, в этом случае, становится родительское «жертвоприношение» (максимальное удовлетворение потребностей и прихотей ребенка).

Повышенная моральная ответственность (гиперсоциализация) – высокие требования к ребенку сочетаются с пониженным вниманием. Родители чрезмерно озабочены будущим ребенка, его социальным статусом, учебными успехами. При таком стиле семейного воспитания, ребенок вырастает тревожной и мнительной личностью.

Анархический (потворствующий; либерально-попустительский) стиль взаимодействия с ребенком – требования к ребенку отсутствуют или очень слабые, контроль отсутствует, модель общения с ним «заискивающая» (некритичное отношение). Ребенок вырастает эгоистичным человеком, получающим в жизни от других имя «Приспособленец».

Гипопротекция (безнадзорность; мирное сосуществование) – проявляется безразличие к ребенку, отсутствие к нему тепла. Требования и контроль над ребенком отсутствуют. Родители не вмешиваются в жизнь ребенка. Он вырастает непредсказуемым, гипертимным, асоциативным человеком.

Эмоциональное отвержение (отчужденный; «золушка»; «маленький неудачник») – эмоциональная близость с ребенком отсутствует. Наблюдаются высокие требования к ребенку. Наказания жестокие, строгие. Родители не контактируют с ребенком, он вырастает мечтательным, жестоким. У ребенка возникают трудности в общении; невротические расстройства.

Жестокое обращение (агрессивный) – требования к ребенку отсутствуют, контроль жесткий, лишение удовольствий, унижения, побои. Модель общения с ребенком, враждебная. Он вырастает эгоистичной, жестокой личностью.

Исследование влияния различных стилей руководства на развитие личности детей и формирование детско-родительских отношений показали, что *наиболее благоприятное воздействие на воспитательный процесс оказывает демократический и авторитетный стиль взаимодействия*, в то время как остальные стили приводят к нарушениям личностного развития и дисгармонии межличностных отношений родителей и детей.

Еще одной издержкой неправильно выбранного стиля семейного воспитания являются детские капризы. В целом, капризный

ребенок – нормальное явление. Это хорошо известно воспитателям и педагогам детский способ привлечения родительского внимания. Однако, капризность детей может иметь и биологическую основу, как признак начинающегося недуга. Детское неповиновение, капризы и плачи, нередко возникают из особенностей темперамента растущего человека и его эмоционального состояния в момент их появления. Обобщая сказанное, можно назвать несколько основных причин, из-за которых дети начинают капризничать:

- проблемы здоровья;
- избыток опеки со стороны родителей и взрослых;
- кризис возрастов;
- отношения и микроклимат в семье.

Дополнительным неудобством для родителей при наличии капризного ребенка в семье, является то обстоятельство, что капризы могут сопровождаться назойливым нытьем, хныканьем и даже истерикой, которые не очень просто остановить.

Хотя и для многих взрослых детские капризы кажутся ерундой, но для ребенка они имеют большое значение. Эта их естественная реакция на сковывание свободы в их личностном развитии. Ребенок, например, может, сильно расстроиться, когда:

- его уводят с детской площадки в тот момент, когда он увлечен игрой с другими детьми;
- он не может получить то, что ему очень хочется, например, игрушку или конфету;
- хочет посмотреть мультфильм, но ему не разрешают и велят ложиться спать.

Эти реакции помогают ребенку на высоком уровне встречаться с неизбежными в жизни потерями, в преодолении которых, ему помогают капризы, и благодаря их преодолению он учится справляться с возникающими жизненными трудностями, приобретая ценный опыт общения с разными людьми.

По мнению ученых, переживание огорчений (следствий капризов) проходит те же фазы, что и проживание горя: отрицание – бунт – печаль – принятие потери. Чтобы вернулось равновесие, каждая из этих фаз должна завершиться естественным образом. Ребенку здесь необходима поддержка внимательного взрослого, понимающего, как действовать на каждом из этих этапов.

Практика действий.

1. Ребенок может игнорировать призыв или указание, исходящий от взрослого человека (идти домой, закончить игру, вернуть понравившуюся игрушку владельцу). Он скорее услышит их, если между ним и, дающим указание взрослым, существует устойчивый контакт. Напоминание ребенку о наличии такого контакта должно выразить себя в следующих действиях. Взрослому необходимо подойти к ребенку, посмотреть ему прямо в глаза (возможно, для этого понадобится опуститься на корточки), улыбнуться и только после этого сообщить ему дружелюбным тоном то, что взрослый собирался сказать.

2. Если ребенок яростно протестует, игнорируя указания взрослого, то в этом случае нужна несколько другая тактика. В первую очередь, взрослый должен убедиться в том, что он сам спокоен. На этом фоне надо дать возможность ребенку понять, что с ним происходит, назвав его чувства: «Тебе так не хочется уходить, и ты расстроен», «Ты хочешь еще поиграть, и тебе досадно, что тебя прервали», «Тебе очень понравилась эта игрушка, и обидно, что ее нельзя взять с собой».

После чего, хорошо выразить сожаление о том, что ребенку приходится прервать ту деятельность, которую он реализует в игровой практике. Этим самым, взрослый, как бы выражает свою солидарность с тем, что делает ребенок, заставляя понять, что взрослый так же огорчен прерыванием его игры. Это можно выразить словами: «МНЕ ЖАЛЬ, но МЫ не можем взять эту игрушку». Не пытайтесь его утешить или отвлечь. Вместо этого просто обнимите его и дайте ему возможность в них выплакаться.

3. Прожив свои чувства в объятиях близкого человека, ребенок, наконец, успокоится. Знаком окончания переживания служат глубокие вдох и выдох всем телом.

4. После этого ребенок часто сам начинает предлагать утешительные варианты выхода из положения – это намного лучше, чем когда их преждевременно предлагают взрослые. Придя в равновесие, он обычно высвобождается от объятий родителей или переводит разговор на другую тему.

Капризы однотипны, варианты капризов – бесчисленны. Точно так же, как поводов для каприза может быть очень много. Причины –

в нас, родителей, а поводы – в окружающей действительности. Переживая капризы ребенка, взрослый должен понять – они есть *послания ему*. Если ребенок здоров, капризы, чаще всего, возникают по вине родителей. Существуют известные тактики в борьбе с ними, в которых взрослые всегда должны начинать с анализа своего отношения с ребенком. Посмотрев внутрь себя, родитель может начать далее действовать по следующему алгоритму:

- сделать попытку расшифровать, более точно прочитав и проанализировав причину возникшего детского каприза;

- прочитав послание, внятно сообщить ребенку, как именно вы его поняли, и что собираетесь предпринять по этому поводу.

Распространенной ошибкой родителей, по ходу разбирательства причин каприза, является абстрактный перебор вариантов появления каприза, способных объяснить поведение капризули (ты устал, есть хочешь, живот болит).

Важной профилактической мерой появления капризного поведения является обучение ребенка выражать свои чувства словами, а не капризными действиями. При ее использовании нужно приучить себя, прежде всего, говорить ребенку, именно о своих чувствах и переживаниях. Для борьбы с уже развившейся эмоциональной неустойчивостью психики ребенка большое значение имеет единая воспитательная позиция всех членов семьи, принимающих участие в уходе за ним. В связи с этим, крайне необходима последовательность в утверждениях и тех требований, которые предъявляются ребенку одним и тем же членом семьи.

Зачастую каприз ребенка может обозначать – «*Со мной нужно обращаться по-другому!*». Постарайтесь, не относиться к капризам ребенка, как к очередной попытке кого-нибудь помучить. Всегда признавайте самостоятельность ребенка. В системе борьбы с капризами ребенка:

- Запретите ему хныкать, пусть он твердо уяснит себе одно «золотое правило». Родители не будут его слушать, если он начнет капризничать.

- Выберите момент, когда ваш ребенок будет в хорошем настроении и поговорите с ним о его поведении в тот момент, когда ему захочется начать капризничать.

– Превратите капризы в игру и не упустите то время, когда ребенок начинает использовать капризы для манипулирования родителями, эмоциональное давление на них.

Помните о том, что существует несколько значимых поводов для того, чтобы ребенок начал капризничать. Они следующие:

- 1) это ваш отказ выполнить просьбу ребенка;
- 2) недостаток времени, для уделения внимания ребенку;
- 3) спешка родителей;
- 4) замечание, которое родитель сделал ребенку, особенно в недружественной форме;
- 5) поведение ребенка всегда тесно связано с поступками родителей.

Ситуацию с воспитанием современных детей в семье существенно осложняет большое количество социальных психотипов детей, растущих в разных условиях, у разных родителей, разных воздействий на них действующих негативных факторов окружающей среды. По данным исследователей-педагогов, сегодня, можно выделить такие типы детей, как: Дети многозадачности, Плееродети, Геймеры (игроки в видеоигры), Теледети, воспитанные телятнями, Одержимые гаджетоманией, Рокорэпопосореггидети, Кумироманы, Дети новых русских, Гиперактивные дети, Голодоманы, Двухязычные дети, Дети-индиго, Дети-меньон, Медиодети (гениальные дети через взаимодействие их мам с медиосредствами). Из этого следует, что любое образовательное учреждение должно акцентировать работу на формировании у детей направленности на мир семьи. Оно включает социальные, целевые, функциональные, организационные и другие аспекты воспитания. К ним можно отнести: привязанность к родному дому, семье, детскому саду, своему роду, городу и т. д. Недооценка семейных ценностей как важнейших составляющих сознания приводит к ослаблению социально-экономических, духовных и культурных основ развития общества и государства. Этим и определяется приоритетность развития семейных ценностей как основы формирования у детей и подростков принадлежности к миру семьи. Формирование принадлежности к семье непосредственно связано с возможностью ребенка чувствовать себя ее полноценным членом, частью,

ощущать свою важность и выстраивать соответствующее поведение на основе представлений и отношений. Направить внимание ребенка на мир семьи, значит нацелить восприятие, мышление, действия, желания детей на его изучение и осмысление, присвоение, «преобразование».

Осмысливание мира семьи для ребенка – это значит овладеть сведениями о его обустройстве, «архитектоники».

Присвоение его – это сделать мир семьи личностно значимым, своим.

Преобразование мира семьи – это обогащение его своим присутствием, специфическими для ребенка формами деятельности, достижениями и правильным поведением.

Выделены следующие компоненты непосредственно влияющие на структуры мира семьи:

- интеллектуальный;
- эмоционально-чувственный;
- мотивационно-потребностный;
- поведенческий.

Формирование позитивного отношения ребенка к семье.

1. У детей, как членов семьи должны формироваться определенные когнитивные представления о семье, так называемый набор когнитивных схем (С. Минухин) [12]. Это – убеждения членов семьи относительно друг друга, общества, мировосприятия, о том, какие черты, роли преобладают в семье, какова роль каждого элемента семейной системы. Характер эмоциональных связей внутри семьи определяет, какой образ семьи сложится у ребенка – положительный или отрицательный. Чрезвычайно важно, чтобы ребенок находился в атмосфере взаимной поддержки, сочувствия, сопереживания. Многочисленные исследования показывают, что в благополучных семьях дети имеют положительные представления о родителях и семье как таковой. А в неблагополучных семьях, напротив, у детей складываются негативные представления.

2. При благоприятном формировании принадлежности к семье ребенок чувствует себя нужным, желанным, любимым, он доверяет другим членам семьи, чувствует себя защищенным, проявляет интерес, желание и инициативу во взаимодействии с членами семьи. Ребенок не стесняется говорить о

своих чувствах и с уважением относится к чувствам других. В свою очередь ребенок уверен во взаимности чувств и отношений к нему со стороны других членов семьи.

Требует учета то обстоятельство, что для ребенка младшего дошкольного возраста свойственно проявление эгоцентрической позиции во взаимоотношениях с взрослыми людьми. В силу возрастных особенностей детей и недостаточного социального опыта, в этом случае, именно взрослый должен брать на себя ответственность за взаимоотношения всех членов семьи и за формирование чувства принадлежности к семье у ребенка.

3. На поведенческом уровне ребенок совершает определенные действия и поступки по отношению к семье: поддерживает, сопереживает, пытается оказать помощь, участвует в совместных семейных делах и т. д., поведение ребенка выстраивается на основе его представлений, отношений, мотивации. Поведение это зависит от правил, которые приняты в той или иной семье. Если в семье принято, открыто выражать свою точку зрения, эмоциональные состояния, проявлять заботу, поддержку, то наиболее вероятно, что в семье создан благоприятный психологический климат, который обеспечивает ребенку налаживание социальных связей более широкого уровня за ее пределами.

4. Большую роль в становлении поведенческого компонента принадлежности к семье у ребенка играет механизм подражания. Ребенок перенимает способы поведения и деятельности у взрослых, которые, в свою очередь, являются образцом-ориентиром, авторитетом.

Формирование образа семьи в детском сознании опирается на несколько оснований:

1. Знания о семье.
2. Знания о самом себе.
3. Знания о папе и маме.
4. Знание особенностей характера, темперамента мамы и папы, бабушки и дедушке,

тети и дяди, братьев и сестер, девочек и мальчиков. Большую помощь в изучении и понимании сути организации семьи для ребенка любого возраста оказывает знание, происхождения семьи, традиций ее жизни, хобби, увлечений ее членов, внешний вид и символы семейного герба.

Главными недостатками семейного воспитания сегодня, принято считать:

1. Исчезновение семейных традиций.
2. Разрушение преемственности и эмоционально-родственных связей между поколениями (полом системы иерархического устройства семьи).
3. Отсутствие доверительного, регулярного общения младшего со старшим поколением семьи.
4. Небольшая доля участия членов семьи в общем труде.
5. Разрыв взаимодействия с Природой, в угоду увеличения общего времени, идущего на контакт членов семьи с современными гаджетами.

Все это эмоционально обедняет растущую личность, затрудняет формирование в ней эмпатийного отношения к членам семьи, усвоение норм социального поведения в значимых для ребенка ситуациях.

Подводя итоги сказанному, можно говорить о том, что семейное воспитание детей – это совокупность методов и мер, предпринимаемых членами семьи последовательно и регулярно с целью формирования у ребенка социальных и личностных норм поведения, моральных и нравственных ценностей и устоев, общегражданских и общечеловеческих идеалов. Семейное воспитание детей – один из основных механизмов, обеспечивающих подготовку личности к интеграции в современное общество. Именно в семейной среде ребенок получает первые представления о взаимодействии личности и общества, об интересах и приоритетах, о выгодах обеих сторон.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. – М.: Просвещение, 2002. – 685 с.
2. Анзорг Л. Дети и семейный конфликт: Пер. с нем. - М.: Просвещение, 2007. – 490 с.
3. Беринг Н. Хочу – не хочу! Буду – не буду! Работа с детскими капризами. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 218 с.
4. Волков Б.С., Волкова Н.В. Детская психология. – М., 2000. – 240 с.
5. Галуцких А. Детские капризы // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 6. – С. 173.

6. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М.: ЧеРо, 2007. – 240 с.
7. Ефремова С. Как помочь ребенку освободиться от негативных эмоций // Дошкольное воспитание – 2008. – № 11. – С. 20-21.
8. Зарудная А.А. Эмоции и чувства. – Минск: Прогресс, 1970. – 250 с.
9. Игошев К.Е., Минковский Г.М. Семья, дети, школа. – М.: Феникс, 2004. – 485 с.
10. Лаврентьева Г. Понять ребенка // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 9. – С. 18-195.
11. Минияров В.М. Психология семейного воспитания. – Воронеж, 2007. – 560 с.
12. Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной терапии / пер. с англ. А.Д. Иорданского. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 304 с.
13. Нефедов В.И., Щербань Ю.Ю. Искусство воспитания в семье. – Минск, 2003. – 498 с.
14. Петровский А.В. Дети и тактика семейного воспитания. – М.: Знание, 2007. – 375 с.
15. Спиваковская А.С. Как быть родителями: о психологии родительской любви. – М.: Просвещение, 2005. – 455 с.
16. Сухарь Е. Ошибки семейного воспитания: Советы родителям // Воспитание школьников. – 2005. – № 3. – С. 46-48.

CHILD IN THE MODERN FAMILY (analytical review). PART 2

KAZNACHEEV Sergey Vlailevich

Doctor of Medical Sciences, Professor, Academician of the West-Siberian Branch
International Slavic Academy of Sciences, Education, Arts and Culture

TSIPCINA Maria Nikolaevna

Associate Professor of the West Siberian Branch of the International Slavic Academy
of Sciences, Education, Arts and Culture
Teacher-Psychologist, Kindergarten No. 488
Novosibirsk, Russia

The article discusses general issues of family education, describes the main styles of child rearing. The subject of attention of authors in the article are questions of origin, manifestations of various childhood whims. General advice is given on the correct behavior of parents in the presence of children's moods, discusses some techniques for resolving conflicts of behavior of children during the manifestation of their whims. Tips are given on the technology to prevent and eliminate potential capricious behavior of children.

Keywords: family, style of upbringing, whims in children, prophylactic of moods, behavior of parents in the situation of the emerged caprice.

© С.В. Казначеев, 2018

© М.Н. Ципцина, 2018

УЧАТСЯ У ТЕХ, КОГО ЛЮБЯТ

КАЗНАЧЕЕВ Сергей Влаильевич

доктор медицинских наук, профессор, академик Западно-Сибирского отделения
Международной славянской академии наук, образования, искусств и культуры

ЦИПЦИНА Мария Николаевна

доцент Западно-Сибирского отделения Международной славянской академии наук,
образования, искусств и культуры

педагог-психолог, МК ДООУ «Детский сад № 488»

г. Новосибирск, Россия

В статье обсуждается актуальная тема современной педагогики, воспитание «трудных» детей в дошкольном образовательном учреждении и семьях, имеющих «трудных» детей. Дается краткое определение тревожных, гиперактивных, агрессивных, аутичных детей и дошкольников с задержкой психического развития. Психологический портрет таких детей рассматривается на фоне общих и индивидуальных рекомендаций для воспитателей и родителей по совершенствованию системы их воспитания. Обсуждаются вопросы отдельных причин сравнительно малых успехов воспитания «трудных» детей общественного, семейного уровней и дополнения к общепринятым программам работы с ними.

Ключевые слова: «трудные» дети, дошкольное и семейное воспитание, темперамент, родители, воспитатели, дошкольное образовательное учреждение.

В современных статьях и книгах о воспитании детей дошкольного возраста все чаще звучат слова о непрерывном увеличении практически во всех группах детских садов России общего количества, так называемых «трудных дошкольников». К этой группе, как правило, относят аутичных, тревожных, гиперактивных, агрессивных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

По существующим определениям:

Аутичные дети – это дети с некоторыми расстройствами психического развития, которые возникают, вероятнее всего, из-за функциональных нарушений в работе головного мозга и выражаются в некотором дефиците внимания и общения. Такие дети с известным трудом адаптируются к пребыванию в ДООУ (дошкольное образовательное учреждение), плохо выходят на контакт с воспитателями и другими детьми в соответствующей возрастной группе.

Тревожные дети – дети, испытывающие часто маломотивированное беспокойство в самых различных жизненных ситуациях. Тревожность – пермиссивное, устойчивое состояние в их психической активности.

Гиперактивные дети – дети с определенными расстройствами неврологическо-пове-

денческого характера, проявляющие себя в чрезмерной двигательной активности, легкой возбудимости ребенка, заставляющие его, постоянно находится в движении, совершая при этом многочисленные, спонтанные и непоследовательные действия.

Агрессивные дети – дети с элементами деструктивного поведения, направленного на окружающих детей и воспитателей, которые отторгают от них людей, принося с собой страдания.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, которые имеют различного рода отклонения (психические и физические), обуславливающие нарушения естественного хода их общего развития, в связи с чем, они не всегда могут вести полноценный, общепринятый образ жизни.

Как сообщает широкая педагогическая литература, наиболее часто трудности в воспитании трудных детей связаны с тем, что дети, имеющие трудный характер хотят все делать по-своему. Это связано с тем, что они просто стремятся глубже изучить окружающий их мир, используя для этого самые разнообразные способы, приемы и методы в процессе этого познания, от чего мир не выдерживает их интенсивного натиска и легко

разрушается в процедуре его изучения этими детьми. Методы и приемы «разрушения», как бы, рождаются в сознании детей по наитию и настолько сильно захватывают их сознание, что любые советы родителей ими не замечаются или не применяются на практике. Внешнее проявление такой деятельности сознания – банальное непослушание старших, с игнорированием высказываемых ими точек зрения на организацию их взаимодействия с окружающими вещами, предметами, животными и растениями. Наиболее надежным способом воспитания таких детей, прежде всего дошкольников, по мнению педагогов, является сведение к минимуму количества даваемых им запретов (если только действия совершаемые детьми не угрожают их жизни). В этом случае ребенок, как бы, получает большее количество возможностей для изучения себя, родителей, места своего постоянного пребывания и окружающей его природной, социальной среды. Согласно этой установке, родители должны принимать своего ребенка таким, какой он есть, со всеми его странностями, потребностями, не ломая процесса становления личности, а, наоборот, помогая ему (процессу) достигнуть своего совершенства. По мнению психологов, чрезмерная тяга к изучению ребенком мира выступает индикатором проявления его становящегося характера, который в силу физиологических, психических и социальных причин, действующих на него в домашней обстановки, не дают дошкольнику возможности гармонично проходить период социальной адаптации к общественной жизни и готовить его к поступлению в школу.

Важной причиной появления трудных детей в дошкольном и младшем школьном возрасте является нарушение детско-родительских отношений. Одним из доказательств этого предположения является известный список детских заболеваний Л. Вильма, возникающих из-за типичных психологических и ошибок в межличностных отношениях родителей детей, без какого-либо присутствия других патогенных факторов. Это достаточно большой перечень заболеваний, типичных для детей дошкольного возраста (аллергия, астма, ангины, недержание мочи и т. д.).

Как показывают многие исследования, выраженный протест действиям своих родителей ребенок начинает проявлять, когда его семейно-бытовая жизнь попадает под следующие негативы межличностных отношений:

1. Противоречивые требования, предъявляемые родителями, либо родителями и дошкольным образовательным учреждением к поведению конкретного ребенка.

2. Неадекватные требованиями (чаще всего завышенные), предъявляемые родителями к тому, что должен ребенок делать сам в обязательном порядке.

3. Негативные требования, которые унижают ребенка, ставят его в зависимое от взрослых положение.

Личностно-ориентированный подход в воспитании ребенка, внедряемый в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ), сегодня, плохо учитывает общественные процессы демократизации и гуманизации, текущие в современном обществе и семьях дошкольников. Как следует из практики педагогических наблюдений, он напрямую зависит от того, какие межличностные отношения складываются вокруг него среди всех участников текущего педагогического процесса. К сожалению, среди них, нередко встречаемым стержнем является стремление к обвинению непослушных детей в неправильных действиях и поступках, без учета особенностей их психотипической организации. Под «разбор» нередко попадают дети не «худшие» в своем поведении, а особенно чувствительные и ранимые к любым внешним вариантам дисциплинарного нажима на них, еще только формирующийся темперамент, и социальное поведение. Следовательно, любой «трудный» ребенок нуждается, прежде всего, в помощи, а не в критике и наказаниях, с учетом того, что причины его непослушания необходимо искать в особенностях формирования его психологического статуса, гармонии развития «Я – концепции». По мнению Т.И. Катарановой можно выделить четыре главные причины серьезных нарушений поведения детей [4].

«Первая – борьба за внимание. В том случае, когда ребенок не получает нужного количества внимания, необходимое для нормального развития и эмоционального благо-

получия, то способом его получить он избирает непослушание. Взрослые так и сыплют замечания. Нельзя сказать, что это уж очень приятно, но внимание все-таки получено.

Вторая причина – борьба за самоутверждение против чрезмерной власти и опеки взрослых. Знаменитое требование «я сам» двухлетнего малыша сохраняется в течение всего детства, особенно обостряясь у подростков. Дети очень чувствительны к ущемлению этого стремления. Взрослые считают, что так они прививают детям правильные привычки, приучают их к порядку, предупреждают ошибки. Это необходимо, но если замечания и советы слишком часты, критика слишком резка, а опасения слишком преувеличены, то ребенок начинает восставать. Воспитатель сталкивается с упрямством, своеволием, действиями наперекор. Смысл такого поведения для ребенка – отстоять право самому решать свои дела, и, вообще, показать, что он личность.

Третья причина – желание отомстить. Дети часто бывают обижены на взрослых. Причины могут быть очень разные: воспитатель внимателен к более успешным детям, родители более внимательны к младшему, развод родителей, ребенка отлучили от семьи (положили в больницу, послали к бабушке), и т. д. Много и единичных поводов для обиды: невыполненное обещание, резкое замечание, несправедливое наказание... И снова в глубине души ребенок переживает, а на поверхности – все те же протесты, непослушание. Смысл «плохого» поведения в этом случае можно выразить так: «Вы сделали мне плохо – пусть и вам будет тоже плохо!..»

Четвертая причина – потеря веры в собственный успех. Может случиться, что ребенок переживает свое неблагополучие в какой-то одной области жизни, а неудачи у него возникают совсем в другой. Например, неуспехи в отношениях со сверстниками могут привести к вызывающему поведению дома и т. д. Подобное происходит из-за низкой самооценки ребенка. Накопив горький опыт неудач и критики в свой адрес, он, вообще, теряет уверенность в себе. Он приходит к выводу: «Нечего стараться, все равно ничего не получится». Это – в душе, а внешним поведением он показывает: «Мне все

равно», «И пусть плохой!».

По мнению этого автора, дети так поступают потому, что не знают, как это сделать иначе и дают, подобным способом, сигнал о срочной социальной помощи.

Лакмусовой бумажкой индикации необходимости срочного ответа на такую просьбу могут быть собственные чувства родителей, эмоциональная реакция, возникающая в их сознании, на акт непослушания ребенка. Внутреннее волнение родителей за безопасность действий ребенка детские психологи трактуют, как своеобразное зеркало скрытой эмоциональной проблемы ребенка. По мнению Т.И. Катарановой это выглядит следующим образом:

– Если ребенок борется за внимание, то и дело, досажая своими выходками окружающих взрослых, то у них возникает раздражение.

– Если подоплекой противостояния воле воспитателя или родителя, то у того и другого возникает гнев.

– Если скрытая причина непослушания ребенка – месть, то ответное чувство у взрослых – это обида [4].

– Наконец, при глубинном переживании ребенком своего неблагополучия воспитатели и взрослые оказываются во власти чувства безнадежности, а порой и отчаяния.

Действуя подобным образом, дошкольник обязательно интуитивно оценивает психологические особенности организации личности, контактирующего с ним взрослого человека и, в этом, находит одобрение или неодобрение собственным действиям. Например, чем больше взрослый недоволен его действиями, тем больше он убеждается в том, что его усилия, все-таки достигают цели, и он получает желаемое. «Радуюсь» успеху от недружественных действий по отношению воспитателей и родителей «трудный» дошкольник возобновляет «полезные» ему действия с новой силой.

Благодаря, описанной тактики, дошкольник организует «особую» социальную игру с взрослым, где он является ведущим, отрабатывая в ней различные виды управления его поведением. Отработанные действия, в дальнейшем, могут превратиться в систему манипуляций родителями и другими окру-

жающими людьми. Эффективным методом профилактики недопущения создания подобной системы детского общения, является уход родителя, воспитателя от стандартного реагирования на его просьбы, требования. В нейтрализации «неправедных» способов обращения ребенка к родителям для удовлетворения эгоистическим потребностей, с использованием описанного сценария, необходимо его быстро разрушить и активировать практическое использование существовавших до него прежних воспитательных действий, к которому он уже привык и научился легко их переживать (стандартные запреты, замечания и наказания).

При наличии признаков борьбы дошкольника за внимание, необходимо обязательно, но не чрезмерно объемом внимания, идти к нему на встречу, найти способы показа любви папы и мамы, воспитателей ДОО к нему. Делать это лучше тогда, когда у родителей, воспитателей есть достаточный объем времени, который они могут истратить на взаимодействие с ним (совместные занятия, игры, прогулки и т. п.). При действии в этом направлении повтор ребенком прежних способов привлечения внимания, родителям и воспитателям детей всех возрастных групп, лучше всего оставлять без внимания.

Стремление ребенка самоутвердиться, должно встречать не противодействие, а широкую поддержку. Это достигается существенным уменьшением величины внешнего контроля над действиями ребенка.

Обида в душе взрослого на собственного ребенка и воспитателя на дошкольника посещающего детский сад, явление ненормальное. Ее причиной, прежде всего, является ошибка родителей в организации взаимодействий с растущим человеком, чаще всего допускаемая самим взрослым, которую он обязан устранить самостоятельно. Наиболее разумное решение, которое можно реализовать при наличии непроходящей обиды на ребенка – перестать требовать от него стандартного поведения, удалив из собственного сознания потенциальные ожидания и претензии к тому, кем он может стать в будущем. Более того, стоит попробовать, «переступив через себя», найти любой повод, для его поощрения, начать страховать дошкольника от крупных провалов и неудач-

ных поступков в его повседневной жизни. При этом, требуется ясно осознавать свои собственные отрицательные эмоции (раздражение, гнев, обиду, отчаяние), черты характера, контролировать их проявления, переключаясь на конструктивные действия.

Возвращаясь к описанию средств и методов воспитания «трудных» детей с использованием индивидуального подхода, по данным существующей педагогической литературы, рекомендуется, в качестве основных, использовать:

Для тревожных детей:

- повышение уровня их самооценки;
- обучение ребенка умению управлять собой в конкретных, наиболее волнующих его ситуациях;
- научить методам и приемам снятия мышечного напряжения.

Для агрессивных детей:

- широкое использование простых детских игр, которые помогают ребенку освобождаться от гнева и агрессии: «Мешочек криков», «Подушка для пинаний», «Рубка дров»;
- обучение дошкольников, с помощью игр, приемам самоконтроля, владения собой в ситуациях провоцирующих появление гнева или тревожности: «Посчитал до десяти я и решил», «Гнев на сцене» и др.;

– работать с чувствами детей, учить их осознавать собственные эмоции и эмоции других людей, формировать способность к сопереживанию, сочувствию, доверию окружающим;

– активно включать в работу с детьми «Рассказы по фотографиям», чтение сказок и рассуждение на тему, кто как себя чувствует, какое у него настроение (герои сказок);

– прививать конструктивные навыки общения – обучать адекватным поведенческим реакциям в проблемной ситуации, способам выхода из конфликта;

– создавать проблемные ситуации и варианты выхода из них. Этому помогает такая детская игра, как «Слепой и поводырь» и им подобные другие игры.

Для гиперактивных детей:

– отказ от физических наказаний, более частое использование поощрений их деятельности;

– частый физический контакт с ребенком (обнимать не менее 9 раз в день); обеспече-

ние спокойной, комфортной, успокаивающей атмосферы в жизни ребенка. Строгое соблюдение распорядок дня с проявлением в его организации гибкость и упорство;

- хвалить любые усилия ребенка, направленные на обустройство его жизни, даже если результаты далеки от совершенства;

- стремиться к ограничению времени пребывания гиперактивных детей в местах большого скопления людей, помогая ему в приобретении постоянного партнера для разнообразных игр, реализуемых в условиях ДООУ;

- оберегать дошкольников от любой формы переутомления;

- система запретов в деятельности гиперактивного ребенка должна обязательно сопровождаться альтернативными предложениями.

Для детей с признаками аутизма:

- внимательно наблюдайте за деятельностью детей, страхуя их от возможных ошибок во взаимодействии с предметно-вещным миром. Будьте готовы их поймать, схватить, подложить руку на опасное место и т. д., будьте готовы предотвратить возникновение ситуации, провоцирует физическую самоагрессию ребенка;

- целенаправленно опекайте предметную деятельность и игру ребенка, обеспечивая взвешенное отношение к подбору игрушек и предметов, продумывайте цели игровых действий с позиции степени их сложности (игры и игрушки должны соответствовать возрасту, возможностям и интересам ребенка), тщательно относитесь к организации и руководству детской деятельностью;

- используйте большую привязанность ребенка с аутизмом в отношении к предметам, чем к людям. На этой основе косвенно налаживайте диалог с ними, например, через музыкальные инструменты, танцы, спортивные игры. В то же время налаживайте слуховую, слухо-двигательную и зрительно-двигательную координацию общей и мелкой моторики, формируя доступный для ребенка уровень способности синтезировать их в одной деятельности (побуждайте ребенка к поиску слева направо, сверху-снизу мелодической игрушки или взрослого, который ей напевает или что-то говорит и т. п.);

- устранение из окружения ребенка все то, что может напугать его: резкие звуки

(хлопанье дверью, грохот посудой, ссору, громкую музыку); резкие зрительные впечатления (мощные, не защищенные источники света, внезапное движение в поле зрения ребенка); резкие запахи, грубые обращения и тому подобное;

- систематически используйте возможности арт-терапевтических средств как социально приемлемого выхода агрессивности и негативных эмоций ребенка с аутизмом, безопасного способа снятия напряжения, уменьшения страхов, агрессии и жестокости.

Как уже говорилось в начале данной статьи количество «трудных» детей дошкольного возраста за последние 20 лет в России медленно увеличивается. К сожалению, во многих ДООУ подбор индивидуального подхода к их воспитанию и дальнейший маршрут развития используется еще в малой степени. Этому объективно мешают такие факторы, как:

- наличие многих расхождений в принципах воспитания детей дома и в существующих дошкольных образовательных учреждениях;

- наличие главной стратегии воспитания детей в ДООУ, определяемой правительством страны – ОБСЛУЖИВАНИЕ детей в момент отсутствия родителей на период их пребывания в дошкольном учреждении, выражаемое в простом ПРИГЛЯДЕ за их поведением и в заполнении временных промежутков между основными режимными действиями с ними (гимнастика, сон, питание, прогулки, непродолжительные учебные занятия);

- отсутствие единой концепции воспитания детей в дошкольном возрасте (система ФГОС создана, прежде всего, для их образования).

Многие другие, факторы, присутствующие в ДООУ, в основном предназначены для частичной компенсации негативного действия, выделенных выше объективных факторов и, сами по себе, играют незначительную роль в становлении их личности.

Рассмотрим для примера реальное использование различных методов и приемов воспитания «трудных» в одном из ДООУ г. Новосибирска, взяв объектом анализа подготовительную группу дошкольников старшего возраста, состоящую из 25 человек (13 мальчиков и 12 девочек). По мнению воспитателей группы среди этих детей 9 могут быть отнесены к «трудным» дошкольникам

(среди них 2 гиперактивных, 3 агрессивных, остальные имеют малые мозговые расстройства, педагогическую запущенность, ОВЗ). Общие занятия со всей группой проводятся здесь по подробно проработанному плану, соответствующему в полной мере современным требованиям ФГОС. Занятия с детьми ведут опытные воспитатели и узкие специалисты. С группой работают психологи, логопеды и т. д. Дети активно посещают занятия по физкультуре, участвуют в выставках, разнообразных экскурсиях и др. Тем не менее, решительных сдвигов в воспитании «трудных» детей, даже с участием родителей не наблюдается. Анализ причин этого, проведенный воспитателями группы, позволяет сделать главный вывод о том, что это связано с базовым противоречием в общей концепции воспитания ребенка в семье и теми целями, мотивами воспитания, представленными в направляющем документе ФГОС для обучения дошкольников в выпускных группах детского сада.

1. Главной целью воспитания/образования дошкольников по ФГОС – это обеспечение комплексного, гармоничного развития всех сторон личности ребенка для его успешной адаптации к обучению в школе. По установкам родителей – это, прежде всего, начальная подготовка ребенка к последующей карьерной работе для занятия им престижного рабочего места с хорошей оплатой труда.

2. Основной задачей ФГОС является помощь родителям дошкольника в его воспитании, дальнейшей социализации. Задачей родителей дошкольника максимально облегчить свой труд по его воспитанию, переложив ответственность за то, кем он станет в будущем, на государственные или частные образовательные учреждения.

3. ФГОС указывает на то, какими специальностями и профессиями ребенок может с успехом овладеть в будущем. Родители заинтересованы в том, чтобы на занятиях с детьми нашли свою отработку те навыки и приемы конкретного взаимодействия с материальным миром, которые смогли быть положены в основу их профориентационной деятельности.

Можно назвать и некоторые другие причины малого успеха в воспитании, прежде всего, «трудных» детей, которые в своем воспитании являются самыми сложными, но и этого доста-

точно для того, чтобы считать их общей основой неудач семейного воспитания последних.

Более того, родители «трудных» детей в данной группе, просто не знают элементарных правил гармоничного взаимодействия с ними. Как показывает проведенный анализ, они часто не могут найти совместных решений коренных вопросов в деле воспитания детей, подменяя их поиск, выяснением своих межличностных отношений и рационализацией использования своего свободного времени, часто не предполагающего вовлечение в его проведения собственных детей.

Большую помощь в устранении, названных противоречий, для родителей группы могло бы оказать знание о темпераменте собственных детей и использование этого знания в семейных отношениях. Как показывают комплексные исследования гиперактивных дошкольников, они чаще всего бывают сангвиниками. Им быстро надоедает однообразие каких-либо, даже ранее интересных для них телесных действий, жесткие стандарты жизни и безразличие родителей к их делам. Внутреннюю агрессивность легко приобретают холерики, особенно тогда, когда на них взрослые обращают малую долю внимания, редко участвуют в совместных с ними делах. Внутренне тревожными детьми часто становятся флегматики и меланхолики, у них часть развивается замедленность в реакции на происходящие вокруг события, формируется чувство социального одиночества, аутизация характера. Благодаря развитию этих качеств они как бы выталкивают себя из социально-семейной жизни, часто становятся безучастными к разговорах, наказаниям родителей и воспитателей.

Коррекция приведенных издержек в воспитании детей не может быть главной задачей их воспитателей в группе, решающую роль в этом действии должны играть родители таких детей. Поэтому проблема воспитания «трудных» дошкольников – это, прежде всего, главная родительская задача. Родители должны находить интерес и время для изучения подобных вопросов коррекции своей педагогической концепции, активно обращаясь с вопросами к воспитателям их детей в ДООУ и принимать широкое участие в мероприятиях, занятиях, которые они проводят с их детьми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аутизм / под ред. проф. Э.Г. Улумбекова. – М.: Гэотар-мед, 2002. – 300 с.
2. Аутичный ребенок: пути помощи. – М.: Теревинф, 1997. – 342 с.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М.: АСТ, 2008. – 304 с.
4. Катаранова Т.И. Как работать с трудным ребенком. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/12/18/kak-rabotat-s-trudnym-rebenkom>.
5. Ключева Ю.В., Касаткина Н.В. Учим детей общению. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 240 с.
6. Пасечник Л.В. Коррекция тревожности и гиперактивности в детском возрасте. – М.: Сфера, 2007. – 112 с.
7. Полякова Н.С., Сухачева Е.В., Фурсова Н.В., Ретина О.В. Психологические расстройства у детей – это не воображаемая болезнь // Медработник дошкольного образовательного учреждения. – № 2. – 2018. – С. 58-64.
8. Ульянова Р.К. Дошкольное воспитание аномальных детей. Коррекция двигательных нарушений у детей дошкольного возраста с ранним детским аутизмом // Дефектология. – 1988. – № 4. – С. 66-70.
9. Шитова Е.В. Практические рекомендации по воспитанию детей 2-7 лет. – Волгоград: Учитель, 2009. – 169 с.
10. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – М.: Теревинф, 2004. – 136 с.

LEARN FROM THOSE WHOM THEY LOVE

KAZNACHEEV Sergey Vlailevich

Doctor of Medical Sciences, Professor, Academician of the West-Siberian Branch
International Slavic Academy of Sciences, Education, Arts and Culture

TSIPCINA Maria Nikolaevna

Associate Professor of the West Siberian Branch of the International Slavic Academy
of Sciences, Education, Arts and Culture
Teacher-Psychologist, Kindergarten No. 488
Novosibirsk, Russia

The article discusses the actual theme of modern pedagogy, the education of «difficult» children in pre-school educational institutions and families with «difficult» children. A brief definition of anxious, hyperactive, aggressive, autistic children and preschool children with a delay in mental development is given. The psychological portrait of these children is examined against the background of general and individual recommendations for educators and parents on improving the system of their upbringing. The questions of separate reasons for comparatively small successes in the education of «difficult» children of the social, family levels and additions to the generally accepted programs of work with them are discussed.

Keywords: «difficult» children, preschool and family education, temperament, parents, educators, pre-school educational institution.

© С.В. Казначеев, 2018

© М.Н. Ципцина, 2018

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ КРУГЛОГОДИЧНОЙ ОЧНО-ЗАОЧНОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ, В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ОМСКОЙ ОБЛАСТИ

ЦУСКМАН Татьяна Николаевна

старший методист учебно-методического центра по работе с одаренными детьми

БОУ ОО ДПО «Институт развития образования Омской области»

г. Омск, Россия

Статья отражает опыт организации очно-заочной школы для одаренных детей и педагогов, работающих с одаренными детьми. Представлены цели и задачи школы для одаренных детей, описана ее организационная модель, реализуемая в Омской области.

Ключевые слова: одаренные дети, школа для одаренных детей, круглогодичная школа, обучающиеся, педагоги, дистанционное обучение.

Проблема выявления, развития и сопровождения одаренных детей актуальна как для отдельной личности, так и для общества в целом. Одаренные дети – это потенциал и региона, и страны, позволяющий им эффективно развиваться и конструктивно решать современные задачи. Инновационная экономика требует творческих, неординарно мыслящих людей, способных на основе анализа ситуации формулировать перспективные задачи, предлагать нетривиальные решения. По оценкам экспертов одаренные люди приносят в экономику стран 6-10% ВВП своими открытиями и достижениями [3]. В последнее десятилетие наше государство активизирует силы общества на решение задач, способствующих реализации детской одаренности. Одним из приоритетов государственной политики в сфере образования является создание системы поддержки одаренных детей. В своем послании Президент Российской Федерации В.В. Путин отметил: «Мы продолжим укрепление системы поддержки и развития творческих способностей и талантов наших детей. Такая система должна охватить всю территорию страны».

Одним из эффективных способов создания условий для развития одаренности независимо от места жительства и социального происхождения является организация дистанционного обучения одаренных учащихся, относящихся к новому поколению школьников, для которых Интернет является пространством обитания, а

электронный способ получения информации – привычной составляющей жизни [3].

В 2017 г. по инициативе Правительства Омской области и Министерства образования Омской области при Институте развития образования Омской области создана Круглогодичная очно-заочная школа для одаренных детей и педагогов, работающих с одаренными детьми. Идея и формат омской Круглогодичной школы для одаренных детей основана на опыте образовательного центра «Сириус». Миссия центра – поиск, профессиональная поддержка, развитие одаренных детей со всей России, обеспечение их взаимодействия с потенциальными работодателями. Миссия Круглогодичной школы для одаренных детей и педагогов, работающих с одаренными детьми – выявление и развитие одаренных сельских школьников, профессиональная поддержка педагогов, работающих с одаренными детьми.

В рамках организации Круглогодичной школы реализуются образовательные мероприятия для детей и дополнительные профессиональные программы повышения квалификации для педагогов.

Обучение педагогов в Круглогодичной школе параллельно с детьми обусловлено кадровой проблемой, связанной с недостаточной профессиональной и личностной готовностью педагогов к работе с одаренными детьми, которая актуальна для большинства российских и в особенности сельских школ [2].

Создание Круглогодичной школы преследует достижение следующих целей:

- развитие мотивации обучающихся к участию в предметных олимпиадах и других интеллектуальных состязаниях, формирование способности школьников владеть предметным содержанием на повышенном уровне;

- повышение у педагогических работников предметной компетентности и профессиональной компетентности в области развития и сопровождения одаренных обучающихся при подготовке к разным этапам Всероссийской олимпиады школьников и иным состязаниям интеллектуальной направленности.

В процессе деятельности Круглогодичной школы решаются следующие организационные задачи:

1. Разработка компонентов программной среды для создания и размещения электронных учебно-методических материалов.

2. Создание и развитие информационно-ресурсной базы (мультимедийных УМК, электронных практикумов, видеоматериалов, КИМов и пр.).

3. Подбор и подготовка квалифицированного персонала преподавателей для работы в формате дистанционного обучения и создание системы непрерывного методического сопровождения и консультирования учителей.

4. Разработка пакета нормативных актов, методических рекомендаций для проведения дистанционных занятий.

5. Развитие сетевых сообществ педагогов и школьников.

Это обеспечило условия для повышения результативности участия сельских школьников в разных этапах Всероссийской олимпиады школьников и иных интеллектуальных испытаниях, а также развитие профессиональной предметной компетентности педагогов в решении, оценивании и разработке задач повышенного уровня, для развития методической компетентности педагогов по подготовке обучающихся к предметным олимпиадам.

Деятельность Круглогодичной школы ориентирована на две целевые аудитории одновременно – аудиторию школьников (факультет школьников) и аудиторию учителей средних общеобразовательных учреждений (факультет педагогов) – и осуществляется в двух направлениях:

1. Смешанное очно-заочное обучение одаренных учащихся 7-8 и 9-10 классов.

2. Дистанционное повышение квалификации учителей средних общеобразовательных учреждений, в том числе поддержка сетевого профессионального сообщества учителей.

Для нормативно-правового обеспечения образовательных мероприятий Круглогодичной школы разработаны положение об образовательных мероприятиях «Круглогодичная очно-заочная школа для одаренных детей и педагогов, работающих с одаренными детьми», а также необходимые регламенты.

При разработке концепции Круглогодичной школы для одаренных детей и педагогов, работающих с одаренными детьми, локальных актов, регламентирующих ее деятельность, исходили из понятия одаренности. Рассматривая одаренность, как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [1]. Понимая одаренность как потенциальную возможность достижения более высоких результатов, мы учим одаренных детей по-другому, по программам, отличным от традиционных, таким, которые могут обеспечить развитие их индивидуальности. Программа обучения одаренных детей соответствует их возможностям и потребностям, с одной стороны, и общепризнанным целям обучения одаренных детей, с другой [3].

Круглогодичная школа при бюджетном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Омской области» осуществила первый набор на факультеты педагогов и школьников по 17 предметам Всероссийской олимпиады школьников. Каждый факультет состоит из трех отделений: физико-математическое, естественнонаучное и гуманитарное.

На этапе отбора кандидатов на факультет школьников от 32 сельских муниципальных районов региона было подано около 3000 заявок. После прохождения вступительных испытаний, которые проводились онлайн в формате решения тестовых заданий, были отобраны более тысячи участников, которые

показали лучшие результаты по своему району. Вне конкурса в состав участников Круглогодичной школы вошли ребята, ставшие в предыдущие годы победителями и призерами регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников. В сентябре 2017 г. образовательные мероприятия начались для старшей группы школьников – 9-10 классов. В январе 2018 г. обучение в составе факультета школьников начали участники младшей группы – 7-8 классов.

Образовательные мероприятия в каждой группе рассчитаны на два года. Для ребят проводится по три занятия в месяц в режиме вебинаров. Такая модель предполагает обучение учеников, организованных в виртуальные классы и осваивающих разработанные программы индивидуально, без участия учителей-кураторов. Участники образовательных мероприятий имеют возможность получать консультации, оценки у территориально удаленных экспертов – преподавателей, в качестве которых выступают только лучшие учителя. Текущий контроль знаний проводится в формате онлайн с автоматическим оцениванием результатов, проверкой сканов заданий с подробными решениями. Итоговый контроль участники образовательных мероприятий проходят при визуальном контроле координаторов Круглогодичной школы.

Параллельно с детьми в Круглогодичной школе обучаются и педагоги. Это председатели муниципальных предметно-методических комиссий, которые на двухгодичных курсах повышают свою квалификацию с тем, чтобы система работы по подготовке и сопровождению участников олимпиад в муниципалитетах вышла на новый качественный уровень. Занятия на факультете педагогов проводятся только в режиме вебинаров. В ходе занятий педагоги приобретают практические навыки составления, решения и оценки олимпиадных заданий, осваивают методику проведения школьных и муниципальных олимпиад, систему сопровождения детей, участвующих в предметных олимпиадах различного уровня.

Занятия на двух факультетах Круглогодичной школы ведут лучшие преподаватели Омского региона. И с обучающимися, и с педагогами занимаются профессора, кандидаты наук, доценты Омского государственного

университета им. Ф.М. Достоевского, Омского государственного педагогического университета, Омской юридической академии, Омского государственного аграрного университета, Института развития образования Омской области. В состав преподавателей включены и лучшие учителя школ Омска и области, имеющие практический опыт подготовки победителей и призеров предметных олимпиад различного уровня.

Работа Круглогодичной школы для одаренных детей сопровождается Интернет-сайтом schod.irooo.ru, где для детей и педагогов организованы предметные страницы, на которых выкладываются видеозаписи проведенных занятий, дополнительные материалы по предметам, домашние задания. Через сайт организована и обратная связь с участниками Круглогодичной школы, общение преподавателей с детьми и обучающимися друг с другом.

Полный цикл обучения в Круглогодичной школе составляет 4 года (с 7 по 10 классы). Модульный принцип построения программ обучения позволяет включиться в процесс обучения по ускоренной программе на любом этапе (с изучением всех основных пропущенных тем). По окончании Круглогодичной школы участникам образовательных мероприятий, успешно освоившим программу обучения, вручаются сертификаты.

Два раза в год для участников Круглогодичной школы организуются очные сессии. Они предполагают выезд детей в санаторий-профилакторий, являющийся структурным подразделением Института развития образования, где созданы все условия для проведения образовательных и досуговых мероприятий. От школьных уроков образовательные мероприятия отличаются большей интенсивностью и практической направленностью. Ребята под руководством опытных наставников решают задачи повышенной сложности, проводят практические и лабораторные работы, ставят эксперименты. Помимо аудиторных занятий предусмотрены выезды на практические занятия и экскурсии в высшие учебные заведения города, планетарий, ИТ-парк, Бизнес-Инкубатор, где ребята выполняют практические и лабораторные работы с использованием современного оборудования, которое есть не в каждой сельской школе.

Досуговые мероприятия в Круглогодичной школе направлены на повышение мотивации школьников к самообразованию и целеполаганию. Для ребят проводятся психологические тренинги, игры на знакомство и сплочение коллектива, профориентационные семинары. Отдохнуть от умственного труда участники очной смены могут в тренажерном зале на «Часе здоровья» или на «Часе общения», когда поют песни под гитару, делятся впечатлениями от обучения в Круглогодичной школе и своими достижениями. В ходе выездных мероприятий на предприятия города, дети знакомятся со спецификой работы специалистов разного профиля, особенностями технологического процесса. Задача Круглогодичной школы разносторонне развивать одаренного ребенка реализуется и посредством организации экскурсий в музеи, театры, библиотеки и выставки.

Чаще всего среди отзывов участников Круглогодичной школы, повторяются слова:

«Здесь я узнал, что знаю очень мало!», «Здесь я поняла, что мне еще многому надо учиться» и «Если бы уроки в моей школе были такими же интересными, как занятия на очной смене, я бы точно любил все предметы».

Организаторы Круглогодичной школы уверены, если даже участник школы не станет победителем и призером предметных олимпиад, он обязательно расширит свой кругозор, станет более эрудированным и коммуникабельным, получит новый социальный опыт.

Таким образом, Круглогодичная очно-заочная школа для одаренных детей и педагогов, работающих с одаренными детьми, реализуя свою миссию – «заряжать» учеников и учителей интересом к обучению на повышенном уровне, выполняет свою главную задачу – обеспечения равных возможностей сельским школьникам в получении качественного образования и подготовке к предметным олимпиадам и конкурсам различного уровня независимо от места их проживания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадринков. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1998. – 95 с.
2. Рыженкова С.В. Одаренность школьника: педагогические и психологические аспекты проблемы // Вестник Новосибирского государственного университета. – 2012. – № 4. – С. 12-18.
3. Фрумин И.Д. Практические рекомендации по организации дистанционной школы, ориентированной на развитие одаренности у детей и подростков – М.: Высшая школа экономики, 2012. – 112 с.

EXPERIENCE IN ORGANIZING YEAR-ROUND FULL-TIME SCHOOL FOR GIFTED CHILDREN AND TEACHERS WORKING WITH GIFTED CHILDREN IN THE EDUCATION SYSTEM OF THE OMSK REGION

TSUSKMAN Tatyana Nikolaevna

the senior methodologist of educational-methodical
center for work with gifted children
Institute for the Development of Education
Omsk region

The article reflects the experience of organizing a full-time year-round school for gifted children and teachers working with gifted children. The goals and objectives of the school for gifted children are presented, its organizational model implemented in the Omsk region is described.

Keywords: gifted children, school for gifted children, year-round school, students, teachers, distance learning.

Материалы
IV Международной научно-практической конференции
«ПЕДАГОГИКА СОВРЕМЕННОСТИ:
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ»
(г. Москва, Россия, 31 мая 2018 г.)

ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ФИНЛЯНДИИ

БЕЛЯК Екатерина Александровна

магистрант

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»

г. Таганрог, Ростовская область, Россия

С позиции сущностного и гуманистического подходов в статье предпринята попытка рефлексии опыта организации инновационных направлений школьного образования в Финляндии для дальнейшей адаптации и возможной экстраполяции лучших дидактических моделей в отечественную систему образования.

Ключевые слова: тематическое обучение, равенство в подходах, вектор развития, новаторство.

В статье рассматривается система школьного образования одной из наиболее развитых и успешных на мировой арене европейских стран – Финляндии. Выбор данной страны обусловлен следующими причинами:

- анализ опыта страны, успешно реализовавшей реформу систему образования;
- перспективы развитие инновационных подходов в образовании;
- необходимость переосмысления собственного опыта в свете современных тенденций развития мировой науки, педагогических технологий, методов и форм обучения.

Начиная с 70-х гг. XX в. финнам удалось сделать из достаточно слабой школьной системы одну из ведущих в мире. Качество образования в Финляндии сегодня признается одним из лучших в Европе. По данным PISA (Programme for International Student Assessment – международное сравнительное исследование образовательных достижений учащихся 15-летнего возраста), в Финляндии – наивысший уровень грамотности среди всех стран ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития). В Финляндии основное, среднее и высшее образование – бес-

платное, и основная цель его – предоставление равных возможностей для всех граждан независимо от возраста, места жительства и экономического положения. В стране действует принцип пожизненного обучения, когда люди могут учиться в любом возрасте, и этот принцип охватывает все ступени образования.

Финны смогли привлечь к профессии учителя самую талантливую молодежь и создать по всей стране школы, где дети не зубрят ответы на вопросы стандартных тестов, а учатся с радостью. В такой школе учиться не тяжело, а интересно, к каждому школьнику стараются найти индивидуальный подход, каждый учитель стремится работать творчески, а директора школ и вышестоящее начальство этому не препятствуют, а способствуют. В последнее время во многих странах мира (в том числе и в России) получило распространение совсем другое направление реформ образования, делающее упор на стандартизацию и ужесточение контроля над учениками, учителями и школами. Финский опыт свидетельствует, что этому пути есть реальная альтернатива.

Отличительные особенности финской образовательной системы:

1. Децентрализация: каждое учебное заведение подготавливает свой собственный план обучения в рамках реализации национального учебного плана, и каждый преподаватель имеет возможность самостоятельно формировать систему занятий, выбирать учебники и методики обучения, адаптируя программу под нужды данной местности и предпочтения населения. Кроме того, финны не используют для оценки образовательной системы статистические показатели грамотности. Они больше сосредоточены на том, какие знания понадобятся ученикам в жизни, чем на результатах экзаменов и рейтингов.

2. Особый подход к организации работы преподавателей школы:

- контрактная система на конкурсной основе (1 год);
- наличие помощника у каждого преподавателя;
- отсутствие прямого контроля, систематической отчетности.

3. Доступность и полное государственное обеспечения школьной системы – бесплатное образование, учебники, канцелярские принадлежности.

4. Акцент на равенстве: учеников, предметов, профессий и т. д.

5. Большое количество групповой проектной работы, интерактивное обучение, которое с точки зрения дисциплины немного расслабленное, но эмоционально захватывающее и увлекательное. Развитие междисциплинарного подхода – акцент на общем понимании тем и направлений на основе базовых знаний.

6. Активная помощь отстающим ученикам.

7. Оптимизация здоровьесберегающих направлений в обучении, в том числе: облегченный вариант домашнего задания, два выходных в неделю, бесплатные горячие обеды и т. д.

8. Широкая профориентационная система: консультации школьного специалиста, воспитание равного уважения к профессиям, практика с 7 по 9 класс – от 1 дня до 14 дней самостоятельная практика-стажировка в различных компаниях по выбору учащегося. Такая политика дает очень хорошие результаты:

- около 54% выпускников школ выбирают дальнейшее обучение в гимназии (3 года). В гимназиях и лицеях идет серьезная подготовка к поступлению в вуз, поэтому принимают школьников только с хорошей

успеваемостью, учитывается средний балл школьного свидетельства. По окончании гимназии школьники сдают государственные экзамены по родному языку (финскому или шведскому), по второму государственному языку страны, по иностранному языку, а также по математике или по гуманитарным дисциплинам. Те, кто сдал его успешно, получают белые студенческие фуражки и право на поступление в вуз;

- 36% – выбирают профессиональное учебное заведение (1-4 года);

- 10% выпускников 9 класса сразу идут на работу.

9. Минимизация травмирующих факторов на развитие школьников:

- в отличие от российских школьников, сдающих ЕГЭ, финские ученики по окончании школы вообще не сдают никаких выпускных экзаменов. В средние профессиональные образовательные учреждения они поступают по среднему баллу свидетельства;

- возможность добровольного десятого года обучения, в течение которого ученик может улучшить свои оценки и окончательно определиться с будущей профессией;

- отсутствие плохих оценок, анонимность успеваемости, отсутствие ежедневного контроля и наказаний за невыполненное домашнее задание (вместо этого школьники через определенное время сдают тесты, которые и являются контролем усвоения материала);

- наличие разноуровневых программ для одного класса, дающих возможность ребятам с разными способностями проявить себя, повысить свой уровень или подтянуть материал.

Несмотря на то, что Финляндия далеко не всегда могла похвастаться хорошими показателями в образовании, проведенная реформа образования уже вывела страну в ряд мировых лидеров в сфере образования. В настоящий момент масштабное реформирование образовательной системы в Финляндии продолжается.

Направления развития образования:

1. Введение принципа тематического обучения, который позволит учащимся отойти от обычных школьных предметов и заменить их целостным, междисциплинарным подходом. Тематическое обучение – это подход, принципиально отличающийся от привычного деления на предметы, такие как математика или естествознание. Вместо этого уче-

ники рассматривают конкретное понятие или явление через призму различных областей знаний, к которым оно имеет отношение. Вот что говорится о тематическом обучении на сайте, посвященном этому методу: «В тематическом обучении природная детская любознательность помогает познавать мир всесторонне и объективно. В основу этого метода положено изучение не традиционных школьных предметов, а многогранных явлений окружающей действительности в их целостности и в реальном контексте, при этом освоение связанных с ними знаний и навыков происходит благодаря одновременному применению различных областей знаний. Тематами для обучения выступают такие комплексные понятия, как человек, Евросоюз, СМИ, технологии, вода, энергия. Метод позволяет ученикам осваивать необходимые в XXI в. навыки: критическое мышление, творческий подход, применение новаторских идей, работу в команде, а также общение и передачу информации». Таким образом, школьники будут изучать уже не отдельные предметы, скажем физику, а целый ряд предметов, относящихся к одной тематике, применяя междисциплинарный подход. На-

пример, в рамках темы «Евросоюз» ученики изучают иностранные языки, экономику, историю, географию. Рассматривая климатические изменения, школьники изучают естествознание, экологию, экономику и политику.

2. Дальнейшее развитие кооперации учитель-ученик: отношения между учителем и учеником в значительной степени изменятся, поскольку часть учебных курсов будет осваиваться в классе, а часть – онлайн. Кроме того, детей будут поощрять к тому, чтобы они более открыто выражали свое мнение и делились информацией. На смену иерархии придет совместная работа, учитель – не наставник, а старший товарищ, вместе с которым мы познаем мир. В планировании занятий и оценке знаний ученики тоже начнут активно принимать участие. Можно надеяться, что новый подход заинтересует детей гораздо больше, а также позволит найти альтернативу традиционным письменным экзаменам.

Подтверждая сказанное выше, проиллюстрируем и обобщим данные о развитии системы школьного образования в Финляндии, полученные автором в результате интервьюирования выпускника финской школы. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ФИНЛЯНДИИ

	Вопрос	Ответ
1.	ФИО	Anne Voutilainen
2.	Возраст	21
3.	Место проживания	Lappeenranta (Finland)
4.	Со сколько лет начинается учеба в школе?	Учеба в школе начинается с 7 лет. Есть обязательные подготовительные занятия перед школой в течение одного года.
5.	Сколько ступеней существует в системе школьного образования?	Среднее общеобразовательное обязательное обучение в Финляндии включает школу двух ступеней.
6.	Как эти ступени называются?	1 ступень: с 7 до 13 лет (1-6 класс) – младшая школа. 2 ступень: с 13 до 16 лет (7-9 класс) – старшая школа. Далее – на выбор: гимназия/профессиональное учебное заведение/трудовая деятельность.
7.	Какие особенности обучения существуют на каждой ступени?	Основное отличие младшей и старшей школы в уровне преподавания предметов. Гимназия – это подготовительный этап для поступления в университет. Профессионально-техническое образование может быть как средним, так и высшим.

8.	Сколько длится учебный год?	Учебный год в Финляндии начинается в с 8 по 16 августа и заканчивается в конце мая.
9.	Сколько дней в неделю школьники учатся?	5-ти дневная неделя, только в дневную смену. Пятница – «короткий день».
10.	Сколько часов в день длится занятия? Какова длительность одного занятия?	Занятия в школе длятся 5-6 часов в день. Одно занятие – 50 минут.
11.	Есть ли задания для самостоятельной подготовки?	В финских школах задают домашние задания.
12.	Сколько времени нужно на подготовку домашнего задания на каждой ступени обучения?	На подготовку всего домашнего задания уходит в среднем не более 1-2 часа в день. В 7-8 классе уходит немного больше времени.
13.	Где проходит подготовка домашних заданий?	Домашние задания выполняются учениками дома.
14.	Какова система оценки знаний обучаемых?	10-балльная система оценки знаний. Оценки ставятся не ниже четверки. С 1-го по 3-й класс отметок в любых вариантах нет. Оценки никак не отражаются на репутации учителя, школы
15.	Есть ли система отслеживания уровня успеваемости в классе, школе для учеников, для родителей?	Успеваемость и проблемы ребенка знают только его родители.
16.	Существует ли дифференциация обучающихся по итогам тестов IQ?	Учеников не делят на классы по способностям или карьерным предпочтениям. Так же нет «плохих» и «хороших» учеников. Сравнение учеников друг с другом не разрешается.
17.	Запланирована ли смена состава класса в процессе обучения?	1 по 9 класс проходит обучение с одним составом класса.
18.	Какова специализация преподавателей: преподаватель, ведущий предмет у школьников разных возрастов/преподаватель, ведущий предмет только у определенного возраста.	Как правило, одни преподаватели работают в младшей школе, другие – в старшей школе.
19.	Какой метод познания используется: дедуктивный или индуктивный?	Учитель сам выбирает, какой подход: дедуктивный или индуктивный использовать.
20.	Какие предметы обязательные для каждой ступени?	1-2 класс: Изучаются родной (финский) язык и чтение, математика, природоведение, религия (согласно вероисповеданию) или жизнепонимание (для тех, кого религия не волнует), музыка, ИЗО, труд и физкультура. 3-6 класс: Иностранные языки, добавляется биология, география, физика, химия, история. 7-9 класс: языки, математика, биология, география, физика, химия, основы здоровья, религия, музыка, ИЗО, физкультура, предметы по выбору и труд.

21.	Есть ли предметы, рассматривающие явления одновременно с точек зрения различных наук?	На каждом предмете преподаватели стараются рассказывать, как изучаемая тема отражается в других науках. Программы по разным предметам в основном синхронизированы по темам, которые они одновременно рассматривают.
22.	Изучают ли учащиеся современные достижения науки и техники?	Специальных предметов нет. Однако преподаватели стараются рассказывать об инновациях на своих занятиях.
23.	Какие предметы имеют практическую направленность? В чем она выражается?	Все предметы имеют практическую направленность. По многим предметам проводится большое количество практических групповых работ и исследований на всех ступенях. Особенно активно эта деятельность присутствует в гимназиях.
24.	Есть ли обязательные предметы для всех школьников Евросоюза?	Английский язык.
25.	Сколько экзаменов проводится по итогам каждой ступени?	По окончании начальной и средней школы никаких выпускных экзаменов не сдают. В профессиональные образовательные учреждения или гимназию поступают по среднему баллу свидетельства об окончании средней школы. Обучение в гимназии завершается экзаменом.
26.	Как осуществляется профориентация в рамках школьной программы: занятия/практика/тестирование?	В школе есть специалист – «учитель будущего», консультирующий школьников. Ребята обращаются к нему добровольно, советуются по определению с дальнейшим обучением и работой. Есть преподаватель, который с 7 класса на специальном предмете рассказывает учащимся о возможных перспективах их будущих профессий, обучения и т. д. В 7 классе выделяется один день для практики на действующем предприятии или организации. В 8 и 9 классе для практики выделяется 1-2 недели.
27.	Существует ли взаимодействие школьников с вузами в процессе обучения?	Специальных мероприятий, организуемых вузами в рамках школьной программы не предусмотрено. Школьники самостоятельно знакомятся с высшим образованием, посещая университеты, изучая буклеты, консультируясь.
28.	Существует ли взаимодействие школьников с бизнесом в процессе обучения? На каких ступенях?	Практика на действующих предприятиях введена в курс обучения школьников в средней школе с 7 по 9 класс.
29.	В чем проявляется личностная ориентация программ: персональный рейтинг/индивидуальные программы/другое?	В финских школах очень гибкий учебный план и ученики могут выбирать предметы, которые им интересны. Особое внимание уделяется выравниванию уровня знаний учеников, когда каждого отстающего школьника активно подтягивают преподаватели. Помощь школьных специалистов в решении личностных проблем, профориентации.
30.	Сохранились ли традиции в образовании?	Школьная система Финляндии базируется на исторических традициях.

31.	Есть ли национальные отличительные особенности образования? В чем они выражается?	1. Акцент на Равенство. <i>Равенство школ.</i> Все школы имеют одинаковое оборудование, возможности и финансирование. <i>Равенство всех предметов.</i> Здесь не считается, что математика важнее, к примеру, искусства. <i>Равенство родителей.</i> Вопросы касающиеся места работы родителей, запрещены. <i>Равенство учеников.</i> Нет «плохих» и «хороших» учеников. Сравнение друг с другом запрещено. Все дети: гениальные, с дефицитом умственных способностей, на инвалидных креслах, учатся вместе. <i>Равенство учителей.</i> Все преподаватели одинаково важны в трудовом коллективе. <i>Равенство прав взрослого (учителя, родителя) и ребенка.</i> Финны называют этот принцип – «уважительное отношение к ученику». Детям с первого класса объясняют их права, в том числе, и право «жаловаться» на взрослых социальному работнику. Унижать учеников у педагогов не получается в силу особенностей профессии: все учителя заключают контракт только на 1 учебный год (август-май), с возможным (или нет) продлением, а также получают высокую зарплату (2 500 евро – помощник, 5 000 – учитель-предметник). 2. Бесплатность. Кроме самого обучения, бесплатны обеды, экскурсии, музеи и вся внеклассная деятельность, школьное такси (микроавтобус), учебники, все канцелярские принадлежности, и даже ноутбуки-планшетники. Любые сборы родительских средств запрещены. 3. Индивидуальность. Для каждого ребенка составляется индивидуальный план обучения и развития. На уроке в одном и том же классе дети выполняют упражнения разного уровня сложности. И оцениваться они будут согласно персональному уровню. 4. Практичность. В школе преподают только то, что может понадобиться в жизни. 5. Доверие. Нет проверок, обучающих методистов. Особое доверие детям – считается, что ученик сам выбирает, что для него полезнее. 6. Добровольность. Учится тот, кто хочет учиться. Если у ребенка начисто отсутствует интерес или способности к учебе, его ориентируют на «несложную» профессию и не ставят «двойки». 7. Самостоятельность. Здесь полагают, что школа должна научить ребенка самостоятельной будущей успешной жизни. Поэтому учат размышлять и самим получать знания.
32.	Как реализуются воспитательные аспекты системы образования?	Базовая европейская система ценностей лежит в основе воспитательного процесса. Акцент так же ставится на развитие уважения к себе, веры в себя, в свои силы.

33.	Есть ли системы «поощрений» и «наказаний»?	Процесс обучения в финской школе мягкий, но контроль школьного режима обязателен. Все пропущенные уроки будут обязательно проведены. Оставаться на второй год – нормально.
34.	Какова система поддержки одаренных детей?	Есть небольшие стипендии для успешных учащихся, иные поощрения, которые выдают не только за учебу, но и за личностные качества, в том числе и за «улыбчивость».
35.	Какова система поддержки отстающих?	Коррекционное обучение, проводимое в малых группах или индивидуально.
36.	Есть ли системы дополнительного, внешкольного образования?	В свободное от школы время школьники часто посещают дополнительные занятия, в основном по искусству и музыке.
37.	Входит ли обязательное посещение музеев в школьную программу?	Есть обязательные мероприятия: посещения галерей, музеев и т. д.
38.	Насколько родители школьников вовлечены в процесс образования?	Родители помогают детям, но в основном вся нагрузка приходится на школьную систему. Успеваемость и проблемы ребенка не узнает никто, кроме его родителей.
39.	Как вы считаете, школьная система вашей страны соответствует требованиям современного мира?	Да, соответствует, причем школьная система постоянно развивается, что заметно самим учащимся – программа постоянно актуализируется, вводятся новые предметы и т. д.
40.	Как вы думаете, что вам нужно добавить, чтобы улучшить школьную систему?	Желательно обозначить дистанцию между преподавателем и учеником, так как свободным подходом в общении с учителем, как товарищем и партнером, некоторые ученики злоупотребляют, что негативно сказывается на всем классе.

Резюмируя сказанное, отметим, что финский подход к образованию можно считать новаторским. Многие учителя приветствуют переход к новому стилю преподавания. Эта методика не является для финнов совершенно новой: многие учителя (до 70%) уже давно применяют комплексное обучение на практике. Такой подход приносит преподавателям большее удовлетворение, они могут устанавливать тесную связь с учениками и учить их тому, что детям действительно интересно. Однако полномасштабный переход на новую систему планируется к 2020 г.

Отечественная современная система образования нуждается в изменениях. Мы считаем, что образование должно «образовывать» –

помогать человеку и обществу стремиться к образцу, в целом становиться лучше. К сожалению, сегодня на деле нас зачастую учат тому, что думать, а не как. Один из ведущих мировых экспертов в области реформирования школ и системы образования, профессор Гарвардского университета Паси Салберг (Pasi Sahlberg), написавший множество статей о финской образовательной системе, рекомендует использовать этот опыт, как один из основных в формировании школы будущего. Глубокое изучение финских реформ образования, соотношение его с особенностями российской школы позволит найти способы его адаптации к нашим реалиям при подготовки системных реформ в сфере образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Браун К. Финские школы первыми в мире отменяют все предметы. Иносми.ру Россия Сегодня. – URL: http://inosmi.ru/country_canada/20170501/239229437.html.
2. Быкасова Л.В. Когнитивная коммуникация в образовательной среде // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий, 2016. – № 2. – С. 129-132.

3. Горюнова И. Образование в Финляндии: без экзаменов и строгих учебных планов. Москва, 9 ноября – РИА Новости. – URL:<https://ria.ru/education/20101109/294314340.html>.

EDUCATION IN CONTEMPORARY FINLAND

BELYAK Ekaterina Alexandrovna

Graduate Student

Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)

Rostov State Economic University

Taganrog, the Rostov Region, Russia

From the standpoint of the essential and humanistic approaches, the article attempts to reflect the experience of organizing innovative schools in Finland for further adaptation and possible extrapolation of the best didactic models into the domestic education system.

Keywords: thematic training, equality in approaches, vector of development, innovation.

ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБЩЕСТВА: ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, ИНСТРУМЕНТЫ

ВАЖЕНИНА Ольга Анатольевна

преподаватель

ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет»

г. Челябинск, Россия

Актуальность статьи обусловлена необходимостью анализа процесса воспитания гуманистического отношения человека к личностям с особенностями развития с целью усиления процессов гуманизации современного общества посредством массмедиа. В работе поднимаются вопросы освещения социальной адаптации человека в современном медианпространстве, способствующие решению проблем гуманистического воспитания и образования в современном обществе. В статье предпринята попытка исследовать деятельность современных массмедиа, направленную на воспитание гуманистического отношения общества к людям с особенностями развития.

Ключевые слова: гуманистическое воспитание, гуманизация, педагогика, общество, интернет-СМИ, аутизм.

Современный мир постепенно движется в сторону гуманизации отношения к категориям лиц, которые ранее подвергались социальному ostracism и иным формам дискриминационных практик. Человечество старается решать этнические, религиозные, гендерные, профессиональные и иные социальные проблемы, стремится к мирному разрешению конфликтов и построению глобальной социальной, воспитательной и по-

литической архитектуры гуманистического решения проблемных вопросов развития.

Следует отметить, что большую роль в этих процессах играют медиа, которые реализуют информационную, культурно-просветительскую, воспитательную функции и выполняют миссию трансляции гуманистических ценностей, то есть воспитывают в обществе гуманистическое отношение к процессам, происходящим в современном мире.

При этом гуманистическое воспитание имеет своей целью гармоничное развитие личности и предполагает гуманный характер отношений между обществом и средствами массовой информации, реализующими воспитательную функцию общества по отношению к личностям с особенностями развития.

Гуманистические ценности остаются единственными для всех сфер общественной жизни. В этом случае особое значение приобретает медийная демонстрация этого единства. Описывая темы, раскрывающие проблематику общественных явлений, описывая, какие качества являются человеческими и позитивными в самом человеке и что признается ценным в виде комбинации наших нейтральных и позитивных качеств, современные интернет-СМИ на практике реализуют воспитательную функцию и участвуют в процессе гуманистического воспитания.

Гуманистические мировоззренческие позиции общества по отношению к личности и своему будущему позволяют осмыслить человека как уникальное явление природы, признать приоритет его субъектности, развитие которой есть цель жизни, что и является целью воспитания гуманистического отношения общества к личностям с особенностями развития [6].

Несмотря на определенные успехи в повышении уровня гуманистического воспитания общества на современном этапе, необходимо отметить, что многие проблемы гуманизации общества продолжают оставаться нерешенными. Одним из таких проблемных вопросов является отношение общественности к людям с особенностями развития и ограниченными возможностями.

Деятельность средств массовой информации по освещению данной проблематики сегодня не подразумевает социально маркируемого сострадания, проявляемого в подаче милостыни или иных форм помощи. На современном этапе развития общественных отношений одной из задач СМИ как социального института является оказание помощи другим социальным институтам в воспитании гуманистического отношения общества к людям с особенностями развития. Данная задача заключается в воспитании в обществе признания общечеловеческого статуса за людьми с

ограниченными возможностями и с особенностями развития. В процессе воспитания средствами массовой информации гуманистического отношения общества к тем или иным проблемам отдельно стоит выделить категории душевнобольных людей и людей с особенностями психического развития.

В данном контексте стоит отметить, что общепринятой целью в мировой теории и практике гуманистического воспитания был и остается идущий из глубины веков идеал личности, всесторонне и гармонично развитой. Эта цель-идеал дает статичную характеристику личности. Динамическая же ее характеристика связана с понятиями саморазвития и самореализации. Поэтому именно эти процессы определяют специфику цели гуманистического воспитания: создание условий для саморазвития и самореализации личности в гармонии с самой собой и обществом. Именно реализации этих процессов способствуют современные средства массовой информации, выступающие инструментами воспитания гуманистического отношения к проблемам личностей с особенностями развития [20].

Так, благодаря общественным трансформациям, произошедшим в конце XIX – начале XX вв., тренд негативного восприятия психически отклоняющихся людей постепенно меняется на идею создания особой среды существования, а затем и просто инклюзивной среды равных возможностей. И этому в немалой степени способствовало формирование нового информационного медиапространства. Одна из наиболее актуальных проблем, поднимаемых в современном медиапространстве, связана с социализацией людей с расстройствами аутистического спектра, поскольку решение задач восприятия обществом таких людей часто упирается в неготовность самого общества к их принятию. Чрезвычайно важно понимать, как деятельность средств массовой информации может содействовать процессу гуманистического воспитания общества в вопросах восприятия лиц с расстройствами аутистического спектра или аутистическими чертами личности.

Современным трендом медиапространства является постепенное изменение освещения статуса людей с аутистическими чертами личности. Когда эта проблема впервые

была актуализирована средствами массовой информации, аутистические проявления носили статус болезни. После этого произошла трансформация этого понятия, и в медиапространстве был сформирован другой статус – отклонение, затем – расстройство. Наконец, в начале XXI века в средствах массовой информации стали говорить об аутистических особенностях и на рубеже первого и второго десятилетий XXI столетия – об аутистических чертах личности.

Таким образом, специфика освещения комплекса аутистических синдромов в медиапространстве прошла путь от понимания этого комплекса как болезни и отклонения к признанию в качестве варианта нормы. Однако до общего решения проблем многих категорий «отклоняющихся людей» остается по-прежнему далеко, так как деятельность медиа по воспитанию гуманистического отношения общества к людям с особенностями психологического развития встречает некоторые препятствия. Данные препятствия связаны со сложностью освещения специфики социального аутизма, несмотря на то, что в процессе гуманистического воспитания медиа транслируют общие гуманистические ценности, такие как свобода, самоопределение, любовь, семья. В связи с этим, исследование процессов реализации медиа информационной, культурно-просветительской, воспитательной функций в процессе гуманистического воспитания общества в отношении людей с особенностями развития обладает заметной актуальностью.

Современные ученые интерпретируют гуманизм как этическую жизненную позицию, основанную на идеях человеческого отношения к окружающим, свободы самоопределения личности (в том числе и в выборе смысложизненных ориентаций). В процессе гуманистического воспитания общества актуализируются такие ключевые гуманистические ценности, как любовь, семья, участие в социальной жизни и социальное сотрудничество, творчество, свобода и самоопределение, толерантность и доброжелательность по отношению к другим людям.

Задача СМИ в процессе гуманистического воспитания общества заключается в организации просвещения общества относительно

того, что общие ключевые гуманистические ценности доступны людям, отличающимся особенностями психической организации и моделями поведения.

Как отмечает М.А. Бережная, функциональная специфика тематик, связанных с социальными проблемами, предполагает их включение в широкий контекст и, в первую очередь, в контекст конкретного социального бытования людей, в их деятельность, которая осуществляется параллельно данному информационному потоку и не без его влияния [3, с. 167]. Освещение проблем, имеющих высокую социальную значимость и остроту, не должно проводиться в контекстуальном вакууме абстрагировано от частных ситуаций и случаев. Тогда в медиапространстве формируется единый информационный фон, который показывает, как социальная проблема привлекает внимание не только обывателей, медиа и чиновников, но и научное и экспертное сообщество, специалистов из различных сфер, чья помощь могла бы способствовать решению этой проблемы.

Современные интернет-СМИ как инструмент гуманистического воспитания общества, формирующие доброжелательное и гуманистическое восприятие людей с особенностями развития, являются мощным средством педагогического воздействия на людей и фактором потенциальной альтернативной социализации людей с расстройствами аутистического спектра. Если в 1980-1990-х гг. телевидение нередко называли «третьим родителем», то в 2010-х гг. по аналогии можно говорить уже об Интернете как о «родителе четвертом». Экспертные сообщества по различным проблемам, деятели культуры и искусства, сами пользователи и потребители медиа-контента способствуют реализации информационной, культурно-просветительской и воспитательной функций интернет-СМИ. В процессе гуманистического воспитания СМИ пропагандируют гуманистические ценности, такие как любовь, семья, участие в социальной жизни и социальное сотрудничество, творчество, свобода и самоопределение, толерантность и доброжелательность по отношению к другим людям, используя при этом методы гуманистической педагогики.

Интернет-СМИ не в полной мере реали-

зуют свою культурно-просветительскую и воспитательную функции, поскольку не всегда корректно и порой односторонне описывают черты и особенности людей с расстройствами аутистического спектра, что в свою очередь затрудняет процесс гуманистического воспитания общества. Зачастую основное внимание интернет-СМИ приковано к негативным ситуациям, конфликтам, а также преступлениям, совершаемым людьми с расстройствами аутистического спектра. На современном этапе принятия обществом данной проблематики такой подход средств массовой информации не способствует полноценной реализации гуманистической миссии медиа. Вместе с тем проведенное исследование позволяет сформулировать определенные рекомендации по повышению про-

фессионального уровня интернет-СМИ и в целом современного медиапространства, освещающего проблемы людей с ограниченными возможностями. К ним можно отнести разработку психологического и социально-педагогического словаря для специалистов медиасферы, который позволил бы повысить их образовательный уровень и усилить научную составляющую информационных сообщений о социальных проблемах, связанных с аутизмом. Во-вторых, целесообразно включить в образовательную программу подготовки медиаспециалистов элективные курсы, связанные с пониманием современного гуманизма в принципе, проблем гуманистического воспитания и образования, взаимоотношений общества с индивидами, обладающими личностными особенностями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Авдеева Е.А.* Медиавоспитание Как Ответ На Вызовы Нашего Времени // *Философия образования.* – 2015. – № 2(59). – С. 85-92.
2. *Белицкая О.В.* Развитие педагогически ориентированного медиапространства профессиональной образовательной организации: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Саратов, 2015. – 24 с.
3. *Бережная М.А.* Алгоритмы освещения социальных проблем на телеэкране // *Известия Уральского государственного университета.* Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2009. – № 1/2 (62). – С. 167-172.
4. *Бережная М.А.* Объектный и предметный принципы освещения социальной проблематики на телеэкране // *Вестник СПбГУ.* – Сер. 9. – Вып. 3. – Ч. II. – С. 314-319.
5. *Бережная М.А.* Проблематика социальной сферы в телевизионной журналистике: актуализация позитивного дискурса: дис. ... д-ра филолог. наук: 10.01.10. – М., 2009. – 396 с.
6. *Вартанова Е.Л.* К вопросу о функциях журналистики // *МедиаАльманах.* – 2016. – № 3. – С. 8-10.
7. *Вартанова Е.Л.* Новые медиа как культурное пространство современного общества // *МедиаАльманах.* – 2015. – № 4. – С. 8-10.
8. *Вартанова Е.Л.* Современные медиа как «расширения» общества // *МедиаАльманах.* – 2016. – № 1. – С. 8-10.
9. *Вартанова Е.Л.* Факторы модернизации российских СМИ и проблема социальной ответственности // *Медиаскоп.* – 2009. – № 1. – С. 15.
10. *Гегелова Н.С.* Культурно-просветительская миссия телевидения: дис. ... д-ра филолог. наук: 10.01.10. – М., 2012. – 389 с.
11. *Гозман О.С.* Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века. – М., 2004. – 37 с.
12. *Гринева Е.А., Давлетишина Л.* К вопросу о сущности понятий «духовность», «нравственность», «духовно-нравственный потенциал» // *Современные проблемы науки и образования.* – 2013. – № 1. – С. 249.
13. *Дзялошинский И.М.* Журналистика соучастия. Как сделать СМИ полезными людям? – М.: Престиж, 2006. – 102 с.
14. *Дзялошинский И.М.* СМИ и общественные институты: перспективы взаимодействия // *Медиаскоп.* – 2008. – № 2. – С. 19.

15. Дзялошинский И.М. Толерантность и мультикультурализм – ценностные ориентиры СМИ // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 2. – С. 122-125.
16. Лободенко Л.К. Новые медиа: сущностные признаки, основные подходы к типологии // Интегрированные коммуникации в новых медиа: монография / под ред. Л.П. Шестеркиной. – Челябинск: издательский центр ЮУрГУ, 2016. – С. 24-35.
17. Нехаева Н.А. Социально-философский аспект исследования роли медиасферы в трансформации массового сознания: автореферат дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11. – Новосибирск, 2009. – 24 с.
18. Сараева Н.М. Естественное и социальное в психологической адаптации // Проблема соотношения естественного и социального в обществе и человеке. – 2014. – № 5. – С. 171-178.
19. Сараева Н.М. Проблема системообразующего фактора системы «человек – жизненная среда» // 2012. – № 4 (18). Ч. 2. – С. 169-175.
20. Таланова Т.В. Гуманистические доминанты в воспитании детей с девиантным поведением в США: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – Чебоксары, 2013. – 168 с.
21. Уразова С.Л. О гуманитарных практиках современных экранных технологий // Вестник ВГИК. – 2011. – № 8. – С. 74-83.
22. Уразова С.Л. Телевидение как институциональная система отражения социокультурных потребностей: дис. ... д-ра филолог. наук: 10.01.10. – М., 2012. – 452 с.
23. Фролова С.В., Пенелеева С.В., Правдина О.В. Духовно-нравственное воспитание в современной России // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 1-2. – С. 275-277.
24. Шестеркина Л.П., Сабитова А.Р. Современные тенденции развития социальной журналистики на российском телевидении // Гуманитарный вектор. Серия: Филологические науки. – 2017. – Т.12. – № 5. – С. 83-88.
25. Яркова Е.Н. Методология гуманитарных исследований: опыт эпистемологической систематизации // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. – 2006. – № 2. – С. 3-10.

HUMANISTIC EDUCATION OF THE COMPANY: GOALS, OBJECTIVES, TOOLS

VAZHENENNA Olga Anatolyevna

Teacher

South Ural State University

Chelyabinsk, Russia

The relevance of the article is conditioned by the need to analyze the process of educating the humanistic attitude of a person towards individuals with developmental peculiarities with the aim of strengthening the processes of humanizing modern society through the media. The work raises questions of coverage of social adaptation of a person in the modern media space, contributing to solving the problems of humanistic education and education in modern society. The article attempts to investigate the activities of modern mass media aimed at educating the humanistic attitude of society towards people with developmental peculiarities.

Keywords: humanistic education, humanization, pedagogy, society, Internet media, autism.

РАБОТАЕМ ПО АЛГОРИТМУ – РАЗВИВАЕМ РЕЧЬ

ВАНДЫШЕВА Ольга Александровна

учитель русского языка и литератур, МАОУ «Экономическая школа № 145»
аспирант кафедры методики русского языка и литературы, филологический факультет
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
г. Пермь, Россия

В статье рассматривается вопрос целесообразности включения наглядных моделей в процесс обучения, что способствует лучшему запоминанию и пониманию теоретического материала, формированию целостного речевого высказывания. Использование опорных схем при применении теоретического материала и формирования лингвистической компетенции помогает создать на уроках русского языка развивающую речевую среду, обеспечить развитие речемыслительной деятельности учащихся, являющейся необходимым условием современного школьного обучения.

Ключевые слова: связная речь, речемыслительная деятельность, алгоритмизация обучения, опорные схемы, конспекты, развитие речи.

В современной школьной практике активно используются элементы алгоритмизированного обучения. Ежегодно увеличивается поток информации, которую учащимся требуется быстро обрабатывать, обобщать, транслировать, при этом способность к запоминанию и воспроизведению у современных школьников заметно снижена. Применение опорных конспектов, схем и алгоритмов на уроках русского языка помогает структурировать языковую информацию, способствует быстрому запоминанию нового материала и формированию орфографического навыка. Также можно заметить, что частое обращение к четко структурированной модели при воспроизведении лингвистического материала развивает и связную монологическую речь.

Умение строить связное речевое высказывание, как показывает педагогическая практика, присуще немногим ученикам современной школы, однако в связи с введением устного собеседования в 9 классе является необходимым условием для успешного прохождения данного испытания. В 2018 г. впервые мы столкнулись с данной формой всеобщего контроля, и результаты данной процедуры оказались предсказуемыми, но достаточно печальными. Немногие девятиклассники успешно справились со всеми видами устной речи; наговорить 10 фраз по заданной теме или предложенной картинке

оказалось для пятнадцати – шестнадцатилетних подростков сложной задачей; пересказ текста с применением цитирования тоже у многих вызвал затруднения. Почему умения, которые дети должны были приобрести еще в раннем возрасте, оказываются неразвитыми у подростков?

Если обратиться к педагогике воспитания, то мы увидим, что формирование связной речи – задача еще дошкольного образования. Развитие связной речи дошкольника – необходимое условие успешного обучения в школе. Давать развернутые ответы, аргументировать свои суждения, логично выстраивать информацию, грамотно оформлять высказывание может ученик тогда, когда обладает развитой связной речью.

Формирование связной речи у детей значительно усложняется, если у него наблюдается общее недоразвитие речи. Ученые, занимающиеся педагогическими и психологическими аспектами развития речи у детей, выделяют несколько уровней недоразвитости речи, каждый из которых характеризуется определенным набором проблем в становлении грамотной связной речи. Видимо, именно недоразвитость речи в раннем возрасте является причиной «речевой беды» у современных девятиклассников. Обратимся к некоторым исследованиям.

Наблюдения за формированием речи дошкольников Т.А. Ткаченко указывают на то,

что развернутые смысловые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц [11]. Автор считает, что таким детям хуже удастся построить собственное высказывание по памяти и «творческое рассказывание». Также заметно отставание от нормально говорящих сверстников в воспроизведении текстов по образцу.

Р.Е. Левина пишет о том, что речевая недостаточность отчетливо проявляется на уровне связного высказывания у детей со вторым и третьим уровнем развития речи, связная речь таких детей отличается отсутствием четкости, последовательности изложения, в ней отражается внешняя сторона явлений, но не учитываются их существенные признаки, нарушены причинно-следственные отношения [9].

Т.Б. Филичева описывает своеобразие связной речи детей с общим недоразвитием речи [12]. Автор говорит о том, что в беседе при составлении рассказа по заданной теме, по картинке видны нарушения логической последовательности, пропуски главных событий. Такие дети испытывают трудности в отборе языковых средств, им практически не под силу рассказ-описание, который часто подменяется простым перечислением предметов. Некоторые дети могут только отвечать на наводящие вопросы.

Можно отметить, что такие же проблемы наблюдаются у некоторых школьников даже в 9 классе! Вспоминая определение связной речи, представляющей собой законченное, композиционно и грамматически оформленное, развернутое высказывание, состоящее из логически связанных предложений, можно сказать, что налицо несформированность процесса связного высказывания у большинства школьников, которые очень мало общаются, мало читают и пишут в век информационных технологий. Поэтому первое, что необходимо сделать учителям – наверстать упущенное в раннем дошкольном и школьном возрасте и начать последовательно формировать связную речь, столь необходимую в современном образовательном процессе.

Всякий мыслительный процесс состоит из ряда умственных операций, многие из которых даже не осознаются человеком. Психологи считают, что для эффективного обучения эти операции нужно распознавать и им обучать. Без овладения операционной стороной мышления знание правил не будет способствовать грамотному письму, так как учащиеся не смогут их применять.

Невозможно выполнить какую-либо интеллектуальную задачу, не совершив ряда интеллектуальных операций. Работа по алгоритму позволяет ученику разложить весь процесс применения того или иного правила на составные части, последовательно и осознанно прийти к нужному решению, что поможет понять, а не просто заучить теоретический материал. Кроме того, наглядная схема выступает в качестве плана речевого высказывания. Алгоритмизированная форма организации самостоятельного речевого высказывания является опорой для составления связного текста как при воспроизведении теоретического языкового материала (рассказывание правила), так и при составлении речевых высказываний различной стилистической направленности.

Включение наглядных моделей в процесс обучения способствует лучшему запоминанию и пониманию теоретического материала, формированию целостного речевого высказывания. Использование опорных схем при применении теоретического материала и формирования лингвистической компетенции помогает создать на уроках русского языка развивающую речевую среду, обеспечить развитие речемыслительной деятельности учащихся. Устное проговаривание – одно из важнейших условий работы с опорными схемами (конспектами). Каждый ученик в классе должен проговорить теоретический материал (возможна организация работы в парах при проговаривании материала). Такая работа способствует повышению речевой активности учащихся на уроке и формированию умения строить связное высказывание на лингвистическую тему. Использование методики обучения русскому языку с применением опорных схем и конспектов показало, что учащиеся достаточно неплохо осваивают с их помощью теорию языка, большая часть учащихся (более

83%) показывает высокий и средний уровень сформированности языковой и лингвистической компетенций [4].

В момент освоения нового лингвистического материала и оформления его в виде опорной схемы активизируются мыслительные процессы, необходимые для осмысления, отбора и интерпретации новой информации, а созданные схемы выступают средством обобщенного моделирования и являются стимулами речевого развития обучающихся. В дальнейшем они помогают воспроизвести полученную информацию, последовательно изложить ее, выстроив свой ответ, следуя логике предъявления материала в

опорном конспекте. Умение работать со схемой: составлять схему, отбирая необходимый материал, упорядочивая его в определенной логике, разворачивать на основе схемы связное монологическое высказывание на научную тему – универсальное умение, необходимое каждому.

Приведем примеры опорных схем, по которым легко воспроизвести теоретический материал, логично выстраивая свой монологический ответ [3].

Два предлагаемых вниманию опорных конспекта содержат основную информацию о словосочетании, алгоритм второго конспекта поможет выполнить разбор словосочетания:



1. Грамматическая основа предложения [_ =]
2. Однородные члены предложения О и О
3. Служебная и самостоятельная часть речи (через лес)
4. Составная форма слова (буду читать)

ОК-16 Виды связи слов в словосочетании



Использование опорных схем (конспектов), как показывает школьная практика, способствует активизации речемыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка. Умение работать со схемой: составлять схему,

отбирая необходимый материал, упорядочивая его в определенной логике, разворачивать на основе схемы связное монологическое высказывание на научную тему – универсальное умение, необходимое каждому ученику.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бородич А.М. Методика развития речи. – М.: Просвещение, 1974. – 256 с.
2. Вандышева О.А. Активизация речемыслительной деятельности учащихся при работе с опорными схемами (конспектами) на уроках русского языка // Молодая филология – 2017. Язык и литература: актуальные исследования: материалы научно-методической конф. – Пермь: ПГГПУ, 2017. – С. 169-173.
3. Вандышева О.А. Опорные схемы на уроках русского языка в 5-8 классах. – Пермь, 2013. – 82 с.
4. Вандышева О.А. Работа с опорными схемами на уроках русского языка как способ развития умения строить связное монологическое высказывание на лингвистическую тему // Филология в пространстве современных гуманитарных исследований: материалы всероссийской научно- практич. конф. – Пермь, 2016. – С. 299-305.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
6. Жукова Н.С. Формирование устной речи. – М.: Соц.-полит. журн., 1994. – 96 с.
7. Ладыженская Т.А. Связная речь//Методика развития речи на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 1975. – 240 с.
8. Лосева Л.М. Как строится текст. - М.: Просвещение, 1980. – 96 с.

9. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. Учебно-методическое пособие / под общ. ред. Т.В. Волосовец. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 224 с.
10. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1980. – 414 с.
11. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2001. – 52 с.
12. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение детей пятилетнего возраста с общим недоразвитием речи. – М., 1991. – 44 с.

WORKING ON ALGORITHM - DEVELOPING SPEECH

VANDYSHEVA Olga Alexandrovna

Teacher of Russian Language and Literature, Economic School No. 145

Post-Graduate student of the Department of Russian Language and Literature, Faculty of Philology

Perm State Humanitarian and Pedagogical University

Perm, Russia

The article discusses the expediency of including visual models in the learning process, which contributes to better memorization and understanding of theoretical material, the formation of a complete speech statement. The use of support circuits in the application of theoretical material and the formation of linguistic competence helps create in the lessons of the Russian language a developing speech environment, ensure the development of speech activity of students, which is a necessary condition for modern school instruction.

Keywords: coherent speech, speech activity, learning algorithmization, support schemes, abstracts, speech development.

ПО СТУПЕНЬКАМ БУКВАРЯ

ГАВРИЛОВА Нелли Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

ДИМИТРИЕВА Ирина Геннадьевна

воспитатель

МБДОУ «Детский сад № 52»

г. Чебоксары, Россия

Ежегодно виден рост интереса к многогранной деятельности и наследию Ивана Яковлевича Яковлева. В статье рассматривается работа педагогов по расширению и пополнению знаний у воспитанников о жизни и деятельности просветителя чувашского народа И.Я. Яковлева.

Ключевые слова: просветитель чувашского народа, чувашская письменность, родной язык, чувашский букварь, дошкольный возраст.

Жизнедеятельность И.Я. Яковлева известна тем, что она была посвящена бескорыстному служению своему народу. Он жил и работал для чувашского народа. Иван Яковлевич Яковлев создал первый чувашский букварь, открыл школы для чувашских

детей, переводил лучшие произведения русской литературы на чувашский язык. Делом всей его жизни было то, чтобы научить других людей читать, писать, понимать то, что написано в книгах. Этот человек жил для науки, для просвещения людей, в котором

так нуждались. Иван Яковлевич желал, чтобы в стране было больше грамотных и образованных людей, чтобы образование стало бесплатным. Он добивался этого на протяжении всей своей жизни [1].

Иван Яковлевич Яковлев был совсем юн, когда впервые призадумался над тем, как чувашскому народу сохранить, отстоять и развить свой язык, культуру, иначе этот народ может уйти из истории.

По мнению И.Я. Яковлева многие книги на чувашском языке были не доступны народу, поэтому создалась необходимость усовершенствовать алфавит чувашей. Благодаря просветителю чувашского народа и его единомышленникам была создана ныне существующая чувашская письменность и алфавит. С учетом практической помощи опытных филологов, языковедов в 1871 г. И.Я. Яковлев составил алфавит и уже в следующем году был выпущен первый чувашский букварь.

С каждым годом замечен интерес к многогранной деятельности и наследию Ивана Яковлевича Яковлева. Его имя известно не только представителю чувашского народа, но и каждому образованному человеку. В связи с подготовкой воспитанников к школе нами была выявлена необходимость изучения истории своего народа. Ведь без прошлого нет будущего. Изучение национальной истории и культуры является необходимым и важным компонентом для дальнейшего развития детей дошкольного возраста. Это и послужило для нашей дальнейшей совместной работы с родителями детей подготовительной к школе группы.

Современная система дошкольного образования использует большое количество различных программ для обучения и воспитания детей. Подходы к процессу обучения и воспитания дошкольников весьма разнообразны, но основной целью этих программ является воспитание доброго, умного, творческого человека, способного чутко относиться к людям, к окружающему миру, то есть заложить основы настоящего человека.

Воспитанников подготовительной к школе группы необходимо обеспечивать систематическим получением новой информации о культуре, истории и жизни народов Чувашии, в том числе и историей создания букваря.

В начале учебного года у детей подготовительной группы нами было замечено не-

достаточное знание о просветителе чувашского народа и об истории создания первого чувашского букваря. Тем самым перед нами стала проблема ознакомления детей с зарождением чувашской письменности, алфавитом, первым букварем и чувашским просветителем.

Работа была начата с изучения рассказов чувашского просветителя «Сармандей», «Лиса-плясунья», «Дети ветра», «Девушка на луне» [2] и др., на которых очень легко строить воспитательную работу по формированию чувства любви к малой родине, к родной культуре, формировать навыки справедливости, добра, понимания.

По нашему мнению совместная работа с родителями по подготовке детей к школьному обучению действительно необходима и актуальна, поскольку были замечены незнания воспитанников дошкольного возраста истории зарождения чувашской письменности, истории чувашского народа. Тема данной работы очевидна и насущна, требует самого пристального рассмотрения.

Целью нашей дальнейшей работы стало формирование знаний у детей об истории зарождения чувашской письменности, алфавита, букваря; воспитание интереса к чувашской устной речи.

Задачами послужили: ознакомление с историей создания букваря; формирование целостной картины мира, в том числе первичные ценностные представления; воспитание у детей интереса к чувашской устной речи; привлечение родителей к совместной деятельности с детьми.

Результатами нашей деятельности должны явиться: рост и развитие представлений дошкольников об истории зарождения чувашской письменности, алфавита, букваря и о его значении для чувашского народа; комплектование развивающей среды в группе (презентации о великом просветителе, раздаточный материал, наглядные пособия); воспитание у детей любви и интереса к родному языку, культуре, истории чувашского народа, чувства гордости и восхищения представителями чувашского народа.

Участниками проекта явились дети подготовительной к школе группы (6-7 лет), воспитатели, родители. Совместная работа детей, родителей и педагогов представлен в таблица 1.

Таблица 1

Этапы проекта	Действия педагогов	Действия детей	Действия членов семьи
Подготовительный (формулировка проблемы, планирование, прогнозирование результатов продуктов проекта)	– определение проблемы и цели; – планирование деятельности; – определение ожидаемых результатов	Эмоциональный отклик на сложившуюся ситуацию	<i>Семья:</i> – сообщение родителям о проблеме, цели и задачах проекта <i>Соц. партнеры:</i> – беседы с работниками библиотеки
Деятельностный (непосредственная деятельность по проекту, поэтапная оценка)	– организация работы с детьми по проекту; – изучение литературы; – сбор материалов по проекту: истории развития букваря; – организация разных видов деятельности с детьми	Вхождение в деятельность: – чтение и рассматривание иллюстраций книги И.Я. Яковлева «Детские рассказы»; – обсуждение некоторых рассказов; – посещение библиотеки В. Маяковского; – рисование зарисовок по рассказам И.Я. Яковлева (продуктивная деятельность)	<i>Семья:</i> – помощь по подготовке презентации «Букварь И.Я. Яковлева. Путешествие по страницам»
Завершающий (презентация продуктов проекта и рефлексия – размышление над новым знанием или опытом)	– сбор фотоматериалов для последующей презентации; – организация деятельности детей на создание альбомов «Рассказы чувашского просветителя»	Создание альбома «Рассказы чувашского просветителя»	

Системная паутинка нашей работы выглядит следующим образом (таблица 2).

Практическая значимость нашей работы несомненна, является немаловажным в жизни чувашских детей. Благодаря выбранной теме воспитанники узнали многое о жизни и деятельности Ивана Яковлевича Яковлева, изучили историю зарождения

чувашской письменности, алфавита, анализировали и сравнили первый букварь с современным.

Благодаря многолетним трудам И.Я. Яковлева мы можем читать на чувашском языке и узнавать различные стороны жизни и быта чувашского народа, их нравственные идеалы, мировоззрение.

Таблица 2

<i>Познание</i> (ведущая деятельность – познавательно-исследовательская) Формы работы: – совместная деятельность; – использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ); – беседы	<i>Чтение художественной литературы</i> (ведущая деятельность чтение) Формы работы: – индивидуальная работа; – совместная деятельность	<i>Общение</i> (ведущая деятельность – коммуникативная) Формы работы: – индивидуальная работа; – совместная деятельность
<i>Социализация</i> (ведущая деятельность игровая) Формы работы: – сюжетно-ролевые игры; – словесные игры	<i>Труд</i> (ведущая деятельность труд) Формы работы: коллективный, продуктивный труд	<i>Безопасность</i> (интеграция разных видов деятельности) Формы работы: – игровая деятельность; – беседы
<i>Здоровье</i> (интеграция разных видов деятельности) Формы работы: – использование ИКТ; – беседы; – развлечения	<i>Физическая культура</i> (ведущая деятельность двигательная) Формы работы: – подвижные игры; – физкультурные минутки	<i>Формы взаимодействия с семьей и социальными партнерами</i> – составление презентации; – посещение библиотеки В. Маяковского
<i>Художественное творчество</i> (ведущая деятельность – продуктивная) Формы работы: – совместная деятельность; – выставки детского творчества по рассказам из букваря	<i>Музыка</i> (ведущая деятельность – музыкально-художественная) Формы работы: – слушание дисков с рассказами, сказками, стихами и т. д.; – пение; – танец: релаксация	<i>Режимные моменты</i> (интеграция разных видов деятельности) Формы работы: – беседы; – игра; – использование ИКТ; – вся продуктивная деятельность; – совместные экскурсии

Иван Яковлев принадлежит к числу тех выдающихся деятелей, чьи свершения сохраняются в памяти народа и становятся явлением духовной жизни. Еще десятилетия и столетия будут жить в памяти народ-

ной его добрые дела. Не зря ежегодно в апреле проходит серия событий, посвященных дню рождения Ивана Яковлева. Пусть букварь останется навсегда народной книгой на родном языке [1].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волков Г.Н. Судьба Патриарха : роман-эссе. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1998. – 350 с.
2. Яковлев И.Я. Ача-пача калавёсем = Детские рассказы. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2001. – 48 с.

ON THE STEPS OF THE LETTER

GAVRILOVA Nelly Gennadievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev

DIMITRIEVA Irina Gennadievna

Tutor

Kindergarten № 52

Cheboksary, Russia

Every year, there is a growing interest in the multifaceted activities and heritage of Ivan Yakovlevich Yakovlev. The article deals with the work of teachers on the expansion and replenishment of knowledge among pupils about the life and work of the enlightener of the Chuvash people I.Ya. Yakovlev.

Keywords: enlightener of the Chuvash people, Chuvash alphabet, mother tongue, Chuvash alphabet, pre-school age.

НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ОСВОЕНИЯ ДИРИЖЕРСКОГО ЖЕСТА В ОБУЧЕНИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

МЕДВЕДЕВА Ирина Александровна

доктор педагогических наук, профессор кафедры хорового дирижирования

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Статья посвящена начальному периоду обучения учителя-хормейстера дирижированию. Основное внимание уделено подготовительному этапу к освоению элементов дирижерской техники. Рассматривается ряд упражнений, способствующих эффективному развитию у обучающихся свободы жеста с учетом индивидуальных особенностей аппарата. Даны рекомендации по их использованию с точки зрения системы подготовки начинающего дирижера.

Ключевые слова: техника дирижирования, начальный этап обучения, дирижерский жест, дирижерский аппарат.

Учитель музыки как творческая единица в школе призван выполнять множество функций, среди которых значительное место занимает работа по созданию и руководству хоровым коллективом школьников или педагогов. И в том, и в другом случае от него требуется умение управлять исполнителями с помощью мануальных (дирижерских) средств. В то же время данный процесс затрудняется тем, что каждый участник коллектива имеет свою манеру исполнения и собственное представление о звучании произведения. Перед дирижером всегда стоит сложная задача – подчинить себе множество исполнительских индивидуальностей, на-

править в единое русло усилия всего коллектива. В связи с этим следует обратиться к средствам, которые находятся в распоряжении дирижера, среди которых первое место занимает дирижерский жест, техника дирижирования. Чем она совершеннее, тем легче дирижеру достичь поставленной цели – убедительной исполнительской интерпретации.

В дирижировании, как и в любом другом искусстве, тесно взаимосвязаны техническая и художественная стороны. Более того, они корректируют друг друга. Поэтому их дифференцирование возможно лишь в теоретическом аспекте, дабы определить дирижерскую технику как средство общения испол-

нителями, как совокупность действий для донесения информации, а также как средство контроля за исполнением.

По сути, работа над техникой представляет собой изучение дирижерского языка жестов и отбор наиболее действенных для решения определенных исполнительских задач. В процессе такой работы необходимо также учитывать индивидуальные особенности конкретного дирижера, поэтому в обучении будущих дирижеров-хормейстеров вопросы постановки дирижерского аппарата решаются в непосредственной связи технической и художественной составляющих.

В первую очередь, постановка аппарата дирижера заключается в выработке у него таких видов движения, которые являются естественными и свободными в плане мышечной работы. Это касается в целом расположения в пространстве: корпуса, ног, головы, рук. Выразительное значение корпуса тела заключается в том, что дирижер должен излучать уверенность, а значит стоять прямо, подтянуто, свободно развернув плечи. Недопустима скованность, которая служит для исполнителей сигналом напряжения и зажатости звука. Устойчивое положение корпуса обеспечивают ноги, слегка расставленные на ширину двух ступней.

Положение головы непосредственно связано с мимикой лица и дирижерским жестом. Невозможно добиться выразительного пения, если выражение лица и взгляд не будут соответствовать эмоциональной наполненности жеста. Особенно важно это учитывать в работе с детским коллективом, где учителю-дирижеру приходится выстраивать эмоциональный ряд произведения совместно с детьми. Руки располагаются в срединной позиции, дабы обеспечить свободное движение в любую сторону (по вертикали и по горизонтали).

Сказанное выше не уменьшает приоритета работы над техникой дирижерского жеста. Ведь именно жестом хормейстер показывает тончайшие нюансы эмоций, переходы от одного состояния к другому. Вместе с тем выражение чувств в выразительных движениях невозможно точно описать, но основой для них несомненно является мышечная свобода и непринужденность движений.

Конечно, нельзя требовать от дирижера

абсолютной мышечной свободы, необходимо объяснять обучающимся, что свобода движений подразумевает рациональное напряжение групп мышц соответственно условиям необходимого движения. Непрерывность и органичность жеста в дирижировании предполагает правильное и точное чередование напряжения и расслабления, что создает в мышцах свободный поток энергии.

Рассмотрим некоторые конкретные упражнения, направленные на развитие технических навыков у будущих учителей-хормейстеров. Они являются необходимым средством овладения техникой. Цель упражнений – достижение раскованности дирижерского аппарата, развитие метроритмического чувства и налаживание координации. В зависимости от реальной ситуации можно сокращать или увеличивать количество упражнений, составлять новые или усложнять имеющиеся. В сущности предлагаемый набор должен стать основой для разработки алгоритма освоения дирижерской техники для каждого студента индивидуально.

Все упражнения следует разделить на две категории. Первая – это упражнения физические с элементами дирижерской техники: упражнения на освобождение мышц, суставов (поднимание, опускание и перенос рук, кистевые движения, смена позиций, планов показа и др.). Вторая группа – упражнения, непосредственно связанные с техникой дирижирования (показы вступлений, снятий, изучение различных схем тактирования). Общие требования для выполнения всех упражнений включают три момента: предварительное мысленное моделирование своих действий (в представлении складывается последовательность движений от начала до конца упражнения); обязательное образное наполнение любого технического задания, выстраивание эмоционального отношения с позиций конкретного образа (передача различных настроений, влияющих на интенсивность, наполненность движений – светло, напористо, безмятежно, с отчаянием и др.); мотивационно-волевой контроль за осмысленностью исполнения движений по освобождению аппарата, во избежание их механических повторений.

Упражнения первой категории являются ба-

зовыми, без которых невозможно развитие дирижерских навыков. Приведем их содержание.

1. Стоя свободно и непринужденно медленно добиться в руках ощущения максимальной расслабленности (висят, как плети вдоль корпуса), затем плавно поднять вытянутые руки и остановить их в вертикальном положении. При подъеме, сохраняя прямую линию руки, попытаться почувствовать напряжение отдельных групп мышц. После фиксации рук в вертикальном положении сосредоточиться на полном их расслаблении, при этом руки падают, разгибаясь в плече, локте и кисти. Упражнение можно выполнять и двумя руками одновременно, и каждой рукой по отдельности.

2. Зафиксировать руку в вертикальном положении. Расслабить кисть, затем снова поднять вертикально. Следить за тем, чтобы кисть не просто опускалась, а «падала», фиксируясь в запястье. Прodelать аналогичным образом расслабление руки до локтевого, а затем и плечевого суставов.

3. Медленно понимать максимально свободную, расслабленную руку. Движение начинать с кисти, которая ведет за собой предплечье, плечо, плавно и постепенно включая в движение всю руку. Опускание производится в обратном порядке.

4. Вращательные движения рукой: рука плавно поднимается в вертикальное положение, отводится немного назад и делает свободный бросок вниз, возвращаясь в исходное положение. Сделав движение, подобное кругу, рука не останавливается, а совершает движение по инерции вверх и оказывается опять в вертикальном положении. Продолжаем повторять упражнение без остановки. При этом корпус должен быть максимально неподвижен, а дыхание ровное, ноги не напряжены. При выполнении упражнения можно чередовать направления движения руки.

5. Расположить кисть на одном уровне с предплечьем. Лучше начинать работу сидя, положив предплечье на стол так, чтобы кисть могла двигаться вверх и вниз. Медленно поднимать кисть до крайнего возможного положения при свободном в движении запястье. Опустить кисть медленно до одного уровня с предплечьем. Затем также медленно опускать кисть до крайнего нижнего положения и под-

нимать до уровня предплечья. Медленно двигать рукой в горизонтальной плоскости вправо и влево до крайнего положения, каждый раз возвращаясь в исходную позицию.

Темп упражнений должен быть медленным. По мере их освоения необходимо оттачивать ритмичность действий, затем только увеличивать скорость выполнения, не создавая при этом излишнего напряжения. Самому студенту следует ориентироваться не на зрительное восприятие, а на мышечно-слуховое ощущение.

Наиболее подвижной частью руки считается кисть, которая может работать как автономно, так и в сочетании с другими частями руки. Применение самостоятельных движений кисти диктуется по большей части не техническими, а художественными задачами. Часто кистевые движения используются в музыке легкого, воздушного характера. Велика роль кисти в управлении быстрым темпом в музыке, при помощи очень незначительной амплитуды жеста. Это возможно сделать лишь свободной рукой. К исполнению произведений, требующих легких кистевых движений, студенты, как правило, приступают на 2-м курсе, но готовить кисть к выполнению таких художественных задач необходимо заранее.

Хорошие результаты дает следующее упражнение. В основном положении руки делать медленно круговые движения кистью сначала по часовой стрелке, затем против нее, избегая толчков. Кисть находится в положении ладонью вниз всегда, ее форму можно менять (раскрытая ладонь, присобранная кисть), но нельзя включать в движение предплечье. Начинать работу следует с малой амплитуды, добиваясь максимально ровного кругового движения. Увеличивать темп и амплитуду надо постепенно.

Описанные выше упражнения направлены на развитие мышечной свободы. Главной задачей их выполнения является поиск наиболее естественного, удобного и правильного положения корпуса, головы, рук и ног для выработки соответствующей осанки и дирижерской позиции. В дальнейшей работе над произведениями целесообразно время от времени возвращаться к этим упражнениям, их элементам для проверки пластичности и

свободы дирижерского аппарата. Такая техническая работа служит залогом успешной работы учителя-хормейстера с детским хо-

ром, помогает осваивать в будущем сложные произведения и достигать хорошего исполнительского уровня.

INITIAL PHASE OF MASTERING THE CONDUCTOR'S GESTURE IN THE TRAINING OF A FUTURE MUSIC TEACHER

MEDVEDEVA Irina Alexandrovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Choral Conducting Department
Chuvash State Pedagogical University named after I.Y. Yakovlev
Cheboksary, Chuvash Republic, Russia

The article is dedicated to the initial phase of a future choirmaster's conductor training. The focus is on the preparatory phase preceding the mastering of the elements of conducting technique. The article addresses a number of exercises that contribute to effective development of the conductor's gestures and consider individual characteristics of a student's apparatus. Also, recommendations are made on using these exercises from the perspective of training of a future choirmaster.

Keywords: conducting technique, initial phase of training, conductor's gesture, conductor's apparatus.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО МЕТОДА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

НИКИШИНА Елена Олеговна

учитель начальных классов

ЕРАНЦЕВА Людмила Петровна

учитель начальных классов.

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 71»

г. Астрахань, Россия

За последние десятилетия четко обозначилась тенденция к изменению сущности, целей и приоритетных ценностей российского начального общего образования. В федеральном компоненте государственного стандарта подчеркивается необходимость создания качественно новой личностно ориентированной развивающей модели массовой начальной школы.

Ключевые слова: деятельностный метод, начальное образование, урок, качество образования.

Любой педагог хорошо знает – только то, что пропущено через себя, через деятельность ребенка, его практический опыт, его эмоциональное переживание, запомнится им на всю жизнь, станет его способностью. Даже народная мудрость гласит: «Я слышу – и забываю, вижу – и понимаю, делаю и умею».

Федеральный государственный образовательный стандарт выдвинул новые требования к результатам освоения основных обра-

зовательных программ. Начальная школа должна сформировать у ученика не только предметные, но и универсальные способы действий, обеспечивающие возможность продолжения образования в основной школе; развить способность к самоорганизации с целью решения учебных задач; обеспечить индивидуальный прогресс в основных сферах личностного развития.

Качество образования на современном

этапе понимается как уровень специфических, надпредметных умений, связанных с самоопределением и самореализацией личности, когда знания приобретаются не «впрок», а в контексте модели будущей деятельности, жизненной ситуации.

Предмет нашей гордости в прошлом – большой объем фактических знаний – в изменившемся мире потерял свою ценность, поскольку любая информация быстро устаревает. Необходимым становятся не сами знания, а знания о том, как и где их применять. Но еще важнее знание о том, как информацию добывать, интерпретировать, или создавать новую. И то, и другое, и третье – результаты деятельности, а деятельность – это решение задач. Таким образом, желая сместить акцент в образовании с усвоения фактов (результат – знания) на овладение способами взаимодействия с миром (результат – умения), мы приходим к осознанию необходимости изменить характер учебного процесса и способы деятельности учащихся. Поэтому и появилась потребность введения деятельностного метода обучения.

Метод обучения, при котором ребенок не получает знания в готовом виде, а добывает их сам в процессе собственной учебной деятельности называется деятельностным методом.

Автором технологии деятельностного метода является Л.Г. Петерсон [7].

Отличие деятельностного метода на уроках математики дети строят «свою» математику: самостоятельно «открывают» математические понятия в процессе самостоятельной исследовательской деятельности, а учитель лишь направляет эту деятельность.

Уроки деятельностной направленности по целеполаганию можно распределить на четыре группы:

- уроки «открытия» нового знания;
- уроки рефлексии;
- уроки построения системы знаний
- уроки развивающего контроля.

Последовательность шагов на уроке:

1. Мотивация к учебной деятельности.
2. Актуализация и фиксирование индивидуального затруднения в пробном действии.
3. Выявление места и причины затруднения.
4. Построение проекта выхода из затруднения.
5. Реализация построенного проекта.
6. Первичное закрепление с проговарива-

нием во внешней речи.

7. Самостоятельная работа с самопроверкой.

8. Включение в систему знаний и повторение.

9. Рефлексия учебной деятельности.

Этапы урока открытия новых знаний:

1. Мотивация к учебной деятельности.

Цель этапа: включение учащихся в учебную деятельность на личностно значимом уровне.

– Что значит уметь учиться?

– Хочу, могу, надо.

Примеры:

– Ребята, сегодня вы посетите интересную страну, которая называется «Величины». Как вы думаете, кто будет жить в этой стране? (Различные величины).

– Давайте вспомним, какие величины вы уже знаете? (Длина, масса).

– А почему в волшебной стране появился знак вопроса? (Наверное, здесь живет еще одна величина, которую мы пока не знаем).

– Скажите, чему же будет посвящен сегодняшний урок? (Величинам).

2. Актуализация знаний и пробное учебное действие.

Цель этапа: готовность мышления и осознание потребности к построению нового способа действия.

– Актуализация необходимых ЗУН.

– Обобщение ЗУН.

– Пробное учебное действие.

– Фиксация затруднения.

(Чтобы узнать что-то новое, что надо сделать сначала? (Повторить те знания, которые нам понадобятся на уроке).

– Что такое величина? (Это свойство предмета, которое можно измерить).

– Какие величины вы знаете? (Длина, масса).

– Является ли сантиметр величиной? (Сантиметр – это не свойство, это единица измерения длины).

– Запишем эталонную единицу измерения длины в домик этой величины.

– Запишем эталонную единицу измерения массы в домик этой величины.

– Сегодняшний урок будет посвящен новой величине. Как вы думаете какой?

Дети могут высказать свои предположения.

– Для чего служат эти предметы? (Эти сосуды нужны для хранения жидкостей).

– Почему я выбрала именно это? (Это поможет нам сегодня учиться, узнать новое).

– Что вы сейчас повторили. (Мы повторили, что называют величиной, известные величины и их измерение).

– Какое задание я вам сейчас предложу? (Задание, в котором будет что-то новое).

Учащиеся выполняют задание на пробное действие.

Игра «Гости».

Винни-Пух приходит в гости к Кролику. Кролик налил себе компота в свою любимую чашку. И стал угощать компотом Винни-Пуха и Пятачка. Но боится обидеть друзей и налить им компота меньше, чем себе. Помогите проверить, одинаковой ли вместимостью обладают эти чашки?

– Результат запишите.

– Что вы не смогли определить? (Мы не смогли определить, одинаковой ли вместимостью обладают эти чашки).

– У кого есть результат?

– Кто из вас может обосновать свои действия при сравнении вместимости этих сосудов? Назовите способ, которым вы пользовались? (Мы не можем обосновать).

3. Выявление места и причины затруднения

Цель этапа: выявить место и причины затруднений.

– Что я делал, какие знания применял?

– Где возникло затруднение (место)?

– Почему оно возникло (причина)?

Затруднение – Причина – Цель.

Что же нужно делать? (Нужно остановиться и подумать).

– Какое задание выполняли? (Мы определяли, одинаковой ли вместимостью обладают эти чашки).

– Как вы рассуждали? На какой эталон вы опирались в своих действиях? (...)

– Подошел ли к вашему заданию известный эталон? (Нет).

– В чем возникло затруднение? (В определении вместимости каждой чашки).

– Почему же возникло затруднение? (У нас нет способа определения, одинаковой ли вместимостью обладают эти чашки).

– То есть, каких знаний у вас нет? (Мы не знаем, что такое вместимость и как сравнить чашки по вместимости).

4. Построение проекта выхода из затруднения.

Цель этапа: постановка цели учебной деятельности, выбор способа и средств ее реализации.

– Какое знание строю, чему учусь (цель).

– Как строю и с помощью чего (выбор способа и средств).

– План построения нового знания.

– Давайте подумаем, что вам может помочь в открытии нового. Что вы узнали о вместимости? (Если это жидкость, то ее можно переливать из сосуда в сосуд).

– Как это можно использовать?

Дети выдвигают версии о том, как будут сейчас работать.

– Значит нужно налить воды в один сосуд и попробовать перелить ее в другой. А затем сделать вывод. Будете работать по плану.

1. План работы вывешивается на доске (в бумажном варианте):

2. Налей воду в один сосуд до краев.

3. Перелей воду в другой сосуд.

4. Что ты замечаешь? Сделай записи.

5. Прodelай подобные действия поочередно со всеми сосудами.

6. Зафиксируй вывод в карточке:

7. Сделай общий вывод.

– Прочтите каждый шаг плана и поясните, что вы на каждом шаге будете делать?

– Как должен выглядеть результат работы? (Это будет карточка с выполненным заданием).

– Приступайте.

5. Реализация построенного проекта.

Цель этапа: построение и фиксация нового знания.

– Реализация построенного проекта.

– Фиксация нового знания в речи и знаково (эталон).

– Решение задачи, вызвавшей затруднение.

– Итак, вы смогли сравнить три кружки по вместимости и что же вы обнаружили? (Что в эти кружки умещается одинаковое количество жидкости. Гости Винни-Пуха останутся довольны, им всем достанется одинаково компота).

– Вы узнали новое свойство предметов. Как бы вы назвали его?

Выслушать предложения детей.

– Хотите узнать, как оно называется? Это объем.

– Является ли объем величиной? Почему? (Объем является величиной, так как можно сравнивать сосуды по объему результат фиксировать).

сировать с помощью знаков $<$, $>$, $=$).

– Сделайте вывод. (Мы узнали новое свойство предметов – объем. Это величина, так как можно сравнивать сосуды по объему).

6. Первичное закрепление с комментированием во внешней речи.

Цель этапа: применение нового знания в типовых заданиях.

– Решение типовых заданий на новое знание.

– Проговаривание во внешней речи (всеми учащимися).

7. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.

Цель этапа: самопроверка умений применять новое знание в типовых условиях.

– Выполнение самостоятельной работы.

– Самопроверка (по эталону).

– Коррекция ошибок.

– Создание ситуации успеха.

8. Включение в систему знаний и повторение.

Цель этапа: включение нового знания в

систему знаний, повторение и закрепление ранее изученного.

– Границы применимости нового знания.

– Задания, в которых новое знание связывается с ранее изученными.

– Задания на повторение.

– Задания на пропедевтику изучения последующих тем.

– Предлагаю вам потренироваться в сравнении сосудов по объему дома. Дома найдите 2 сосуда разных по форме, но одинаковых по объему. Принесите их в класс.

9. Рефлексия учебной деятельности на уроке.

Цель этапа: соотнесение цели урока и его результатов, самооценка работы на уроке, осознание метода построения нового знания.

– Фиксация нового содержания.

– Рефлексия учебной деятельности.

– Самооценка деятельности на уроке.

– Домашнее задание.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карбакова И.Н., Терешина Л.В. Деятельностный метод обучения. – Волгоград. 2008. – 118 с.
2. Кульневич С.В. Лакоценина Т.П. Современный урок. – Ростов-н/Д: Учитель, 2005. – 288 с.
3. Математика для каждого: концепция, программы, опыт работы. – Вып. 4. – М.: УМЦ «Школа 2000 ... 2100».
4. Мельникова Е.Л. Анализ уроков изучения нового материала // Школа 2100. – Вып. 4. – М.: Баласс, 2000. – С. 121-126.
5. Мельникова Е.И. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: Пос. для учителя. – М., 2002. – 168 с.
6. Меренков А.В. Педагогика саморазвития личности. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та; 2001 – 331 с.
7. Петерсон Л.Г. Теория и практика построения непрерывного образования. М.: УМЦ «Школа 2000...», 2001. – 40 с.

USE OF TECHNOLOGY ACTIVITY METHOD ON LESSONS OF MATHEMATICS IN ELEMENTARY SCHOOL

NIKISHINA Elena Olegovna

Primary School Teacher

ERANTSEVA Lyudmila Petrovna

Primary School Teacher.

Secondary School № 71

Astrakhan, Russia

Over the past decades, there has been a clear trend towards a change in the essence, goals and priorities of Russian primary general education. The federal component of the state standard emphasizes the need to create a qualitatively new personality oriented development model for a mass primary school.

Keywords: activity method, primary education, lesson, quality of education.

ДИАГНОСТИКА КАК ЭТАП ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ТЕННИСОМ

НИКОЛАЕВ Илья Валерьевич

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта

БЕРЛИЗОВА Ю.В.

студент

Институт физической культуры, спорта и здоровья

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

г. Москва, Россия

Статья посвящена рассмотрению педагогического сопровождения студентов-бакалавров в процессе занятий теннисом. Детально рассматривается диагностический этап педагогического сопровождения, который является отправным для выстраивания последующей педагогической деятельности по сопровождению обучения теннисом.

Ключевые слова: высшее образование, педагогическое сопровождение, педагогическая диагностика, бакалавриат, теннис.

В течение двух лет на базе Московского педагогического государственного университета проводится исследование педагогического сопровождения студентов-бакалавров в процессе занятий теннисом (в рамках дисциплины «Физическая культура»). В исследовании принимают участие 221 человек, обучающиеся на восьми факультетах МПГУ (историческом, географическом, филологическом, дефектологическом, математическом, художественно-графическом, а также факультетах начальных классов и иностранных языков).

Исследование начиналось с изучения понятия «педагогическое сопровождение», определения его принципов, приемов. Далее была разработана модель педагогического сопровождения, включающая несколько этапов, одним из которых является диагностический.

На основе изучения этимологии слова «сопровождать», анализа многочисленных работ, посвященных различным аспектам педагогического сопровождения (А.Ю. Асриев, Э.В. Боброва, В.И. Богословский, Т.К. Волкова, О.С. Газман, А.А. Деркач, М.А. Жданова, Э.Ф. Зеер, Е.И. Казакова, И.А. Липский, Л.М. Митина, Н.Г. Осухова, П.И. Третьяков, Л.М. Шипицына и др.), выделения существенных особенностей педагогического сопровождения было сформулировано авторское определение педагогического сопровождения высшего образования студентов-бакалавров в

процессе занятий теннисом: это целостная, системно-организованная деятельность педагогов вуза по созданию организационно-педагогических условий, направленных на успешное освоение общекультурных компетенций в процессе занятий физической культурой (в частности теннисом), а также формирование у них необходимых ценностных ориентаций на здоровый образ жизни.

Принципиальное содержание педагогического сопровождения определяется целями учебной программы «Физическая культура», а также педагогической подготовленностью участников процесса. Его направление, формы и методы вырабатываются на основе требований к высшему образованию, а само педагогическое сопровождение осуществляется в соответствии с законами, закономерностями и принципами педагогики.

Педагогическое сопровождение студентов-бакалавров в процессе занятий теннисом должно быть подчинено достижению следующих целей:

- быстрой адаптации студентов-бакалавров к занятиям теннисом;
- освоению ими требований к технике тенниса;
- планированию и последующей реализации индивидуальных траекторий обучения теннису;
- формированию у студентов-бакалавров

глубокого доверия к педагогам, помогающим им осознать на уровне собственных личностных смыслов цели обучения теннису.

Отсюда следует сделать ряд выводов, которые важны для понимания, сути педагогического сопровождения студентов-бакалавров в процессе занятий теннисом (в рамках дисциплины «Физическая культура»):

- педагогическое сопровождение отличается своей продолжительностью и может быть охарактеризована словом «непрерывность» (в течение всего периода обучения), что обеспечивает целостность образования;

- педагогическое сопровождение предполагает формирование «субъект-субъектных» отношений в профессиональной деятельности участников процесса;

- педагогическое сопровождение непосредственно направлено на саморазвитие и самосовершенствование студентов в процессе занятий теннисом, планирование собственной траектории обучения теннису в рамках учебных занятий;

- педагогическое сопровождение создает реальные возможности в повышении активности и самостоятельности в процессе освоения программы «Физическая культура»;

- педагогическое сопровождение предполагает определенную логику в деятельности субъектов сопровождения, которая включает целенаправленное наблюдение, профессиональное консультирование, тренинги, личностное участие, сотрудничество, инициирова-

ние, упреждение и т. д., т. е. те методы работы, которые в образовательном процессе могут способствовать успешному освоению техники тенниса.

Обозначенные теоретические положения позволили перейти к разработке модели педагогического сопровождения.

Разработанная модель педагогического сопровождения включает в себя ряд компонентов: цели и задачи; концептуальный компонент (подходы и принципы педагогического сопровождения); диагностический компонент, представляющий собой анализ мотивационной и аксиологической сфер личности обучающихся, а также изучение их отношения к дисциплине «Физическая культура»; организационно-содержательный компонент (этапы педагогического сопровождения, их содержание и методы, применяемые на каждом этапе); организационно-педагогические условия, способствующие повышению эффективного педагогического сопровождения; критерии оценки эффективности педагогического сопровождения; результат реализации модели.

Остановимся на полученных результатах в рамках реализации диагностического компонента модели. В частности были выявлены доминирующие цели (мотивы) занятий теннисом студентов, имеющих более чем двухлетний стаж занятий теннисом в МПГУ. Респондентами выступили 125 девушек и 96 юношей. В ходе опросов был выявлен спектр мотивов занятий теннисом (таблица 1).

Таблица 1

МОТИВЫ ЗАНЯТИЙ ТЕННИСОМ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

№ п/п	Мотивы занятий теннисом	Девушки (n=125), %	Юноши (n=96), %
1	Укрепление здоровья	33,6	58,3
2	Улучшение физической подготовленности	10,4	75,0
3	Развитие волевых качеств и силы характера	8,8	32,1
4	Формирование красивой (стройной для женщин и атлетической для мужчин) фигуры	49,6	26,0
5	Компенсация дефицита двигательной активности	27,3	36,6
6	Участие в спортивной жизни, выезд на учебно-тренировочные сборы, в спортивные лагеря	12,5	25,7
7	Выступление в соревнованиях различного уровня, выполнение спортивного разряда	6,4	13,7

8	Получение общественного признания, достижение успеха у окружающих	26,4	18,9
9	Победа над собой, обретение уверенности в себе, самоутверждение	38,9	29,0
10	Овладение техникой и тактическими приемами игры в теннис	48,4	35,9
11	Получение новых знаний, расширение кругозора	33,4	29,5
12	Повышение своей внешней привлекательности (для противоположного пола)	43,2	11,5
13	Снятие стресса, смена обстановки, «отключение» от накопившихся проблем	50,4	37,5
14	Восстановление сил после тяжелого учебного дня	22,2	25,6
15	Подготовка к требованиям будущей профессии	6,4	21,5
16	Получение ярких впечатлений, ощущений, переживаний; возможность выплеснуть накопившиеся эмоции	28,8	33,4
17	Улучшение настроения, самочувствия	56,8	88,5
18	Получение удовольствия от двигательной активности, проявления физических усилий	65,7	79,3
19	Полноценное (весело и с пользой) проведение свободного времени	31,2	36,5
20	Удовлетворение потребности в общении; возможность быть в кругу друзей, единомышленников, завести новые знакомства	53,6	43,8
21	Другое	4,0	8,3

Материалы таблицы 1 дают исчерпывающее представление о характере мотивации студентов и указывают на достаточно высокую степень компетентности учащихся в вопросах выбора личной спортивной траектории, что позволяет сделать вывод о наличии у них прообраза личной программы занятий теннисом. Так, у девушек ожидания от занятий данным видом спорта связаны, прежде всего, с повышением внешней привлекательности, улучшением настроения, получением удовольствия, снятием стресса, возможностью пообщаться и приобретением умений и навыков игры в теннис. У молодых людей – с улучшением физической подготовленности, укреплении здоровья и улучшением настроения, получением удовольствия, достижением личных спортивных успехов. Полученные данные вполне соответствуют психологическим возрастно-половым особенностям данного контингента.

С целью установления структуры мотивов занятий теннисом была составлена анкета и проведен опрос 221 студента (125 девушек и 96

юношей) того же вуза. Учащимся было предложено оценить сравнительную значимость каждого из перечисленных мотивов. Оценка производилась в баллах от 1 (минимум) до 10 (максимум). Полученные данные были подвергнуты факторному анализу (использовался метод ротации референтных осей по Varimax-критерию). Математико-статистическая обработка данных производилась с использованием стандартного пакета программ математико-статистической обработки первичной социологической информации SPSS for Windows V. 12.0. Результаты факторного анализа представлены в таблицах 2-5 и на рисунок 1.

Как видно из таблицы 2 и 3, в группе девушек выделились 6 наиболее существенных факторов с суммарным вкладом 86,6%. Первый фактор с удельным весом 23,1% отражает стремление опрошенных к физическому совершенству и включает в себя такие мотивы, как формирование красивой фигуры, повышение внешней привлекательности, укрепление здоровья, улучшение физической подготовленности, достижение успеха у окружающих.

Таблица 2

**СОДЕРЖАНИЕ ФАКТОРОВ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ СТРУКТУРУ
МОТИВОВ ЗАНЯТИЙ ТЕННИСОМ ДЕВУШЕК-СТУДЕНТОК (n=125)**

№№ МОТИВОВ	Факторные нагрузки					
	1	2	3	4	5	6
1	802				536	
2	754					
3						
4	905					
5					836	
6				735		
7			515			
8	521		888			
9			673			
10						818
11						764
12	896		530			
13					639	
14					932	
15						
16		616				
17		722				
18		947				
19		562				
20				979		

Примечания. Использован метод ротации референтных осей по Varimax-критерию. Приведены показатели, обладающие наиболее значимыми факторными нагрузками. У факторных весов нули перед запятой опущены.

Второй фактор, обладающий нагрузкой 19,0%, может быть интерпретирован как стремление девушек к эмоциональному удовольствию (получению удовольствия от двигательной активности и проявления фи-

зических усилий, улучшению настроения и самочувствия, получению ярких впечатлений, ощущений, переживаний, полноценному (весело и с пользой) проведению свободного времени).

Таблица 3

**ИДЕНТИФИКАЦИЯ ФАКТОРОВ, ОТРАЖАЮЩИХ МОТИВЫ
ЗАНЯТИЙ ТЕННИСОМ СТУДЕНТОК МПГУ (n=125)**

№ фактора	Идентификация фактора	Удельный вес факто- ра, %
1	Стремление к физическому совершенству	23,1
2	Мотив эмоционального удовольствия	19,0
3	Мотив социального самоутверждения	15,6
4	Социально-коммуникативный мотив	11,5
5	Оздоровительно-рекреативный мотив	10,2
6	Спортивно-познавательный мотив	9,3
	Итого:	88,7

Вклад третьего компонента составил 15,6%. Он может быть идентифицирован как стремление студенток к социальному самоутверждению через получение общественного признания, достижение успеха у окружающих, обретение уверенности в себе, самоутверждение, повышение внешней привлекательности (для противоположного пола), достижение спортивных успехов.

Четвертый фактор с удельным весом 11,5% отражает наличие у девушек мотивации социально-коммуникативного плана – стремления общаться, быть в кругу друзей, единомышленников, заводить новые знакомства, участвовать в спортивной жизни, ездить на учебно-тренировочные сборы и в спортивные лагеря.

Наполнение пятого фактора с удельным весом в 10,2% говорит о наличии у девушек мотивации оздоровительно-рекреативного характера, что выражается в их стремлении к восстановлению сил после тяжелого учебного дня, компенсации дефицита двигательной активности, снятию стресса, «отключению» от накопившихся проблем, укреплению здоровья.

Вклад шестого компонента оценивается суммарной нагрузкой 9,3%. Фактор интерпретирован как спортивно-познавательный мотив – стремление учащихся овладеть техникой и тактическими приемами игры в теннис, получить новые знания, расширить свой кругозор.

В группе юношей были определены 6 наиболее существенных факторов (таблицы 4 и 5) с суммарным вкладом 85,9%.

Таблица 4

СОДЕРЖАНИЕ ФАКТОРОВ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ СТРУКТУРУ МОТИВОВ ЗАНЯТИЙ ТЕННИСОМ ЮНОШЕЙ – УЧАЩИХСЯ ВУЗОВ (n=96)

№№ МОТИВОВ	Факторные нагрузки					
	1	2	3	4	5	6
1		511				
2		983				-519
3		818		-575		
4					528	
5				-861		
6	854			514		
7	531				812	
8					916	
9					700	
10				922		
11				912		
12					644	
13	623		517			
14	692					
15						-823
16			737			
17			995			
18			803			
19			614			
20	725			547		

Первый фактор обладает удельным весом 26,5%. Он идентифицирован как наличие у опрошенных социально-эмоциональных мотивов – стремления участвовать в спортивной жизни (выезжать на учебно-тренировочные сборы и в спортивные лагеря, вы-

ступать в соревнованиях), быть в кругу друзей и единомышленников, заводить новые знакомства, иметь возможность восстановить силы после тяжелого учебного дня, снять стресс, сменить обстановку, «отключиться» от накопившихся проблем.

Таблица 5

ИДЕНТИФИКАЦИЯ ФАКТОРОВ, ОТРАЖАЮЩИХ МОТИВЫ ЗАНЯТИЙ ТЕННИСОМ СТУДЕНТОВ МПГУ (n=96)

№ фактора	Идентификация фактора	Удельный вес фактора, %
1	Социально-эмоциональный мотив	26,5
2	Мотив физического самоутверждения	19,9
3	Мотив эмоционального удовольствия	12,8
4	Спортивно-познавательный мотив	10,7
	Рационально-волевой мотив	
5	Мотив социального самоутверждения и спортивного успеха	8,5
6	Мотив подготовки к профессиональной деятельности	7,5
	Итого:	85,9

Второй фактор имеет удельный вес 19,9%. Его наполнение говорит о наличии у юношей мотива физического самоутверждения, выраженного в стремлении к улучшению физической подготовленности, развитию волевых качеств и силы характера, укреплению здоровья.

Третий фактор с удельным весом 12,8% идентифицирован как мотив эмоционального удовольствия – стремление студентов к улучшению настроения и самочувствия, получению удовольствия от двигательной активности и проявления физических усилий, получению ярких впечатлений, ощущений и переживаний, полноценному проведению свободного времени, снятию стресса, смене обстановки, «отключению» от накопившихся проблем.

Факторная нагрузка четвертого компонента равна 10,7%. Фактор отражает наличие и оппозицию двух мотивов учащихся:

- спортивно-познавательного (стремление к овладению техникой и тактикой игры в теннис, получению новых знаний, расширению кругозора, заведению новых знакомств, участию в спортивной жизни, поездкам на сборы и в спортивные лагеря);

- рационально-волевого (желание заниматься спортом для компенсации дефицита

двигательной активности, а также развития волевых качеств и силы характера).

Фактор № 5 с удельным весом 8,5% идентифицирован как мотив самоутверждения и достижения успехов в спорте – стремление получить общественное признание, достичь успеха у окружающих, проявить себя посредством успешного выступления в соревнованиях, обрести уверенность в себе, самоутвердиться, сформировать атлетическую фигуру и тем самым повысить свою внешнюю привлекательность (для противоположного пола).

Шестой фактор, имеющий удельный вес 7,5%, отражает наличие у юношей мотива подготовки к будущей профессиональной деятельности – стремления заниматься спортом и повысить уровень своей физической подготовленности с целью подготовки к требованиям избранной профессии. Полученные данные в рамках диагностического компонента педагогического сопровождения позволили грамотно и эффективно выстроить субъект-субъектные отношения с обучающимися, определиться с содержательным этапом педагогического сопровождения и методами его реализации. А также использовались в целях разработки индивидуальных траекторий обучения теннису.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барышева Н.В. Организационно-педагогическая система развития физической культуры личности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Казанский государственный университет. – Казань, 1997. – 47 с.
2. Виленский М.Я. Студент как субъект физической культуры // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 10. – С. 2-5.
3. Иберла К. Факторный анализ: пер. с нем. – М. : Статистика, 1980. – 398 с.
4. Липский И.А. Педагогическое сопровождение развития личности : теоретические основания // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания : сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 2004. – С. 280-287.
5. Лубышева Л.И. Концепция формирования физической культуры человека. – М. : ГЦОЛИФК, 1992. – 120 с.
6. Масальгин Н.А. Математико-статистические методы в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1974. – 151 с.

DIAGNOSTICS AS A STAGE PEDAGOGICAL SUPPORT STUDENTS-BACHELORS IN THE PROCESS OF TENNIS LESSONS

NIKOLAEV Ilya Valerevich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department
of Physical Education and Sports

BERLIZOVA Yu. V.

Student

Institute of Physical Culture, Sport and Health of Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russia

The article is devoted to the consideration of pedagogical accompaniment of bachelor students in the process of tennis lessons. The diagnostic stage of pedagogical support is considered in detail, which is the starting point for building up the subsequent pedagogical activity to accompany the teaching of tennis.

Keywords: higher education, pedagogical support, pedagogical diagnostics, baccalaureate, tennis.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

ПЕТРОВА Алина Николаевна

учитель начальных классов

МБОУ «Лицей № 18»

г. Новочебоксарск, Чувашская Республика, Россия

В статье выделяются особенности одаренных детей, раскрываются проблемы диагностики детской одаренности, принципы и условия педагогической деятельности в работе с одаренными детьми.

Ключевые слова: школа, учитель, психолого-педагогическое сопровождение, одаренные дети.

В настоящее время особое значение для системы образования приобретают вопросы обучения, развития и воспитания одаренных детей. Благодаря системной и планомерной работе педагогов одаренные дети могут стать успешными, творчески реализующимися личностями.

Известно, каждый одаренный ребенок неповторим. Но при всем многообразии проявлений детской одаренности существуют черты, характерные для большинства одаренных детей.

Знание об этих особенностях необходимо для адекватного построения педагогического процесса. При разработке образовательной программы, ориентированной на развитие детской одаренности, необходимо учитывать уровень развития неких общих черт, для реализации их в учебной и других видах деятельности. Одаренность – понимают как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние посылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

Выявление одаренных детей должно начинаться уже в начальной школе на основе наблюдения, изучения психологических особенностей, речи, памяти, логического мышления. Работа с одаренными и способными учащимися, их поиск, выявление и развитие должны стать одним из важнейших аспектов деятельности школы.

Определение одаренных детей:

- имеют более высокие по сравнению с большинством интеллектуальные способности, восприимчивость к учению, творческие возможности и проявления;
- имеют доминирующую активную познавательную потребность;
- испытывают радость от добывания знаний, умственного труда.

Диагностика детской одаренности.

Проблему диагностики детской одаренности принято считать сугубо психологической. Но исследования показывают, что ре-

зультаты диагностики становятся более объективными, если обследование продумано на «организационно-педагогическом» уровне. Эффективным является комплексная оценка одаренности, а не обследование определенных компонентов одаренности.

Методики диагностики для педагогов качественно отличаются от методик для психологов. Большинство педагогов довольно точно идентифицируют основные параметры одаренности – это уровень интеллекта, креативности, мотивационные характеристики. Но эти сведения не всегда учитываются в образовательной деятельности. При этом совершенно очевидно, что диагностику должны проводить те, кто занимается развитием и обучением. Иначе как же он сможет заниматься его развитием.

Что касается психологической диагностики, то наибольшей популярностью при выявлении детской одаренности пользуются:

- прогрессивные матрицы Дж. Равена;
- тест Векслера;
- культурно-свободный тест Д. Кеттелла;
- невербальный и вербальный варианты теста П. Торренса.

Эти методики валидны и надежны и отвечают основным требованиям, предъявляемым к диагностическим методикам, не требуют больших временных затрат.

В образовательной практике обучение одаренных детей рассматривается как глобальная педагогическая проблема. В соответствии с этим подходом все одаренные являются общим достоянием и должны находить поддержку в сфере образования.

В школе должно быть создано такое образовательное пространство, которое способно обеспечить развитие внутреннего деятельностного потенциала ученика; способностей, необходимых для стандартных учебных действий, обеспечивающих успех в учебе; способности быть автором, творцом, активным созидателем своей жизни; умения ставить цели и искать способы их достижения; потребности к свободному выбору и ответственности за результаты такого выбора, а также создание условий для максимально возможного использования обучающимися своих способностей; ограждения от негативного влияния на ребенка с признаками одаренности «обыч-

ных» реакций детей; постоянного стимулирования позитивного проявления способностей.

Намечены принципы педагогической деятельности в работе с одаренными детьми:

- принцип максимального разнообразия предоставленных возможностей для развития личности;

- принцип возрастания роли внеурочной деятельности;

- принцип индивидуализации и дифференциации обучения;

- принцип создания условий для совместной работы учащихся при минимальном участии учителя;

- принцип свободы выбора учащимся дополнительных образовательных услуг, помощи, наставничества.

Необходимыми психолого-педагогическими условиями при организации образовательной деятельности одаренных детей являются:

1. Реализация личностно-ориентирован-

ного педагогического подхода в целях гармонического развития ребенка как субъекта творческой деятельности.

2. Использование системы развивающегося обучения.

3. Развитие учащихся внутри всех учебных дисциплин в системе базисного учебного плана, что является условием обеспечения доминирующей роли познавательных мотиваций.

4. Целенаправленное развитие интеллектуальных способностей учащихся. Максимальное разнообразие предоставленных возможностей для развития личности.

5. Совместная разновозрастная работа учащихся при руководящем и направляющем участии взрослых и др.

Грамотно выстроенное психолого-педагогическое обеспечение способствует созданию благоприятных условий для индивидуального развития и нравственного формирования личности обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Одаренные дети / под. ред. М. Карне. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.

2. Одаренный ребенок: особенности обучения / под ред. Н.Б. Шумаковой. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.

3. *Петинский П.* Одаренный ребенок: Психология развития / пер.с англ. – М.: Прогресс, 1996. – 24 с.

MODERN APPROACHES TO THE ORGANIZATION PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF GIFTED CHILDREN

PETROVA Alina Nikolaevna

Primary School Teacher

Lyceum No. 18

Novocheboksarsk, Chuvash Republic, Russia

The article highlights the characteristics of gifted children, reveals the problems of diagnosing children's giftedness, the principles and conditions of pedagogical activity in working with gifted children.

Keywords: school, teacher, psychological and pedagogical support, gifted children.

УДК 378.147:611.9

К ВОПРОСУ О САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КЛИНИЧЕСКОЙ АНАТОМИИ

ПЕТРУК Наталья Николаевна

кандидат медицинских наук, доцент

ГЮЛЬМАГОМЕДОВА Мария Викторовна

ассистент

БУ ВО «Сургутский государственный университет»

г. Сургут, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, Россия

В статье рассматриваются основные формы организации самостоятельной работы студентов по дисциплине клиническая анатомия. Самостоятельная работа студентов является одной из важных форм самообразования в процессе обучения в вузе. Организация учебного процесса по дисциплине направлена на ориентацию студентов к будущей медицинской деятельности и на развитие у них клинического мышления.

Ключевые слова: Клиническая анатомия, клиническое мышление, метод проектов, УИРС.

Анатомия – наука, изучающая форму и строение тела человека с учетом их функций, развитие и возрастные изменения человека и его органов [4, с. 1].

Анатомия человека в системе высшего медицинского образования является базовым предметом для последующих медико-биологических и клинических дисциплин [1, с. 42-44].

Анатомия включает в себя следующие разделы: анатомия систем органов, топографическая анатомия, сравнительная анатомия, возрастная анатомия и т. д.

Для практической деятельности будущих врачей одним из наиболее важных разделов является клиническая анатомия.

Клиническая анатомия – совокупность прикладных направлений современной анатомии, изучающих строение и топографию органов и областей в норме и при патологии в интересах различных разделов клинической медицины [3, с. 28].

Целью дисциплины клиническая анатомия является возможность использования анатомических знаний для обоснования топической диагностики, понимания патогенеза заболеваний, оперативных доступов и приемов хирургических операций [2, с. 141].

Современные методы прижизненной визуализации (УЗИ, КТ, МРТ), высокотехнологичные хирургические вмешательства, клиниче-

ская практика требуют все более глубоких знаний по клинической анатомии [5, с. 132-133].

Студенты медицинского института СурГУ изучают клиническую анатомию на II курсе. Дисциплина преподается на кафедре морфологии. Учебный процесс на кафедре организован в соответствии с требованиями образовательных стандартов. Основная форма обучения представлена лекциями, практическими занятиями и самостоятельной работой студентов.

На практических занятиях студенты изучают ряд актуальных тем: клиническая анатомия шеи, грудной и брюшной полостей, забрюшинного пространства, сосудистая клиническая анатомия.

Разбор новой темы проводится с широким использованием средств наглядности: мультимедийной установки, плакатов музея кафедры, а также данных диагностических методов прижизненной визуализации (рентгенограммы, результаты компьютерной томографии и др.). Использование наглядного материала повышает информативность и познавательность занятия, мотивацию к обучению, способствует более прочному запоминанию информации.

Важной составляющей учебного процесса в вузе является внеаудиторная самостоятельная работа [6, с. 139].

Самостоятельная работа студентов выступает формой, методом и средством развития познавательной деятельности будущего врача. Основные задачи самостоятельной работы студентов реализуются через организацию учебной и научно-исследовательской деятельности студентов.

На курсе клинической анатомии в МИ СурГУ самостоятельная работа студентов представлена написанием рефератов, докладов, решением ситуационных задач, подготовкой проектов.

При составлении и написании рефератов студенты вырабатывают умение самостоятельно выбирать источники информации, а также это дает им возможность проанализировать, оценить собственную деятельность. Такая форма самостоятельной работы способствует более глубокому усвоению изучаемого материала соответственно выбранной тематике.

В последнее время все большую актуальность приобретает использование метода проектов. Студенты могут самостоятельно выбрать интересующую их тему, либо преподаватель определяет тематику исследования.

Главное преимущество метода проектов состоит в том, что данный метод активизирует взаимодействие обучающихся между собой для достижения практического результата.

В процессе выполнения проекта у студентов развиваются: творческое мышление и познавательные навыки. Кроме того, при использовании метода проектов студенты учатся работать в группе.

Для создания основ развития клинического мышления у студентов-медиков по дисциплине клиническая анатомия используются ситуационные задачи по темам. При решении ситуационных задач студенты учатся сопоставлять имеющиеся факты с теоретическими и практическими знаниями, что способствует формированию интереса к данной дисциплине.

Также значительное действие на учебный процесс оказывает участие студентов в ежегодных студенческих конференциях. В процессе подготовки к участию в студенческой конференции студенты учатся отбирать, систематизировать теоретический материал в соответствии с целями и задачами научного исследования. В процессе самостоятельной работы по подготовке к студенческим олимпиадам, конкурсам и конференциям студенты учатся основам перспективного планирования.

Участие студентов в студенческих научных конференциях, конкурсах и олимпиадах позволяет выявить творчески одаренных студентов, сформировать у них интерес к проведению научно-исследовательской работы и поддержать их мотивацию к научным исследованиям.

Использование различных форм самостоятельной работы студентов на практических занятиях позволяет сделать процесс обучения более интересным и глубоким.

Таким образом, самостоятельная работа дает возможность показать свою индивидуальность, является важным фактором стимулирования интереса к самообразованию, помогает студентам глубже разобраться в теме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Досаев Т.М., Жаныбеков Д.Е., Искакова Л.А. Роль анатомии человека в формировании клинического мышления // Вестник КазНМУ. – № 3(2) – 2014. – С. 42-44.
2. Идрисов А.А., Алмабаев Ы.А., Жаксылыкова А.К., Беклемишева Н.И., Кайназаров А.К., Абилядаев Д.А., Ткаченко Н.Л. Преподавание клинической анатомии и оперативной хирургии в 2-х годичной интернатуре // Вестник КазНМУ. – № 3(2). – 2014. – С. 140-141.
3. Каган И.И. Клиническая анатомия в современной морфологии и медицине // Медицинское образование и профессиональное развитие. – № 2 (4). – 2011. – С. 28-35.
4. Сапин М.Р. и др. Анатомия человека: учебник в 2 томах; под ред. М.Р. Сапина. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2015. – Т. I. – 528 с.
5. Черных А.В., Малеев Ю.В., Якушева Н.В., Шевцов А.Н., Болотских В.А. Роль кафедры оперативной хирургии и топографической анатомии в системе медицинского образования XXI века в России // Журнал анатомии и гистопатологии. – 2015. – Т. 4, № 3. – С. 132-133.
6. Шевлюк Н.Н., Стадников А.А., Ковбык Л.В., Блинова Е.В., Козлова А.Н., Семченко Ю.П., Боков Д.А. Основные формы и методы контроля самостоятельной внеаудиторной работы студентов на кафедре гистологии, цитологии и эмбриологии медицинского вуза // Журнал анатомии и гистопатологии. – 2015. – Т. 4, № 3. – С. 139.

TO THE QUESTION OF THE INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING CLINICAL ANATOMY

PETRUK Natalia Nikolaevna

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor

GYULMAGOMEDOVA Maria Victorovna

Assistant

Surgut State University

Surgut, Khanty-Mansi Autonomous Area – Yugra, Russia

The article deals with the basic forms of organization of independent work of students in the discipline of clinical anatomy. Independent work of students is one of the important forms of self-education in the process of studying at a university. The organization of the discipline's educational process is aimed at orienting students toward future medical activities and developing their clinical thinking.

Keywords: clinical anatomy, clinical thinking, project method.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

ПУЗЕП Любовь Геннадьевна

кандидат психологических наук, доцент

заведующий кафедрой психологии и специального (дефектологического) образования

АНУШЕНКО Ольга Александровна

студентка 3 курса профиля «Психология образования»

Филиал ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»

г. Тара, Омская область, Россия

В данной статье рассматривается содержание и структура эмоционального интеллекта в соответствии с моделями зарубежных и отечественных ученых. Представлены результаты эмпирического исследования эмоционального интеллекта старшеклассников по методикам Д.В. Люсина «Опросник эмоционального интеллекта» и Н. Холла «Эмоциональный интеллект».

Ключевые слова: эмоциональный интеллект старшеклассников, межличностный эмоциональный интеллект, внутриличностный эмоциональный интеллект.

Эмоциональный интеллект как категориальная единица является относительно «молодым» понятием в науке, если считать, что первые концепции возникли в конце XX в. В настоящее время проблема эмоционального интеллекта активно и всесторонне разрабатывается (И.Н. Андреева, Д. Гоулман, М. Зайднер, Е.П. Ильин, Д.В. Люсин, М.А. Манойлова, Дж. Мейер, Э.Л. Носенко, Е. Орел, П. Сэловей, Н. Холл и др.) [6].

Эмоциональный интеллект тесно связан с когнитивными способностями, но не ограничивается ими, а включает и такие личностные

характеристики человека, как ценности (например, ценность эмоциональных переживаний), интерес к внутреннему миру, склонность анализировать поведение других людей и др.

Существуют два наиболее известных подхода к определению эмоционального интеллекта, в которых он рассматривается либо как когнитивная способность, связанная с переработкой информации об эмоциях (Дж. Мейер, П. Сэловей и др.), либо как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик (Д. Гоулман, Р. Бар-Он, Д. Люсин и др.). Мы придерживаемся второго подхода и,

опираясь на определение Д.В. Люсина, будем трактовать эмоциональный интеллект как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Способность к пониманию эмоций означает, что человек может распознать и идентифицировать эмоцию у себя или у другого человека; понимать причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведет. Способность к управлению эмоциями означает, что человек может контролировать интенсивность и внешнее выражение эмоций [4].

В структуру эмоционального интеллекта, в соответствии с моделью Д.В. Люсина, входит межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект. Первый направлен на окружающих и включает в себя понимание чужих эмоций и управление ими. Второй – на себя и характеризует понимание своих эмоций и управление ими, а также контроль собственной экспрессии [6].

Эти компоненты последовательно осваиваются в онтогенезе. Следует отметить, что понимание своих и чужих эмоций и умение управлять ими, как самостоятельные структурные компоненты эмоционального интеллекта, рассматриваются многими авторами, изучающими эту проблему. В российских исследованиях в области эмоционального интеллекта И.Н. Андреева выделяет такие его структурные компоненты, как распознавание собственных эмоций, понимание эмоций и самоконтроль [2], а С. Шабанов и А. Алешина называют 4 компонента: умение осознавать свои эмоции; умение осознавать эмоции других; умение управлять своими эмоциями; умение управлять эмоциями других [1].

В своем опроснике на определение уровня эмоционального интеллекта Н. Холл выделял следующие компоненты исследуемого феномена: эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия, управление эмоциями других людей.

Таким образом, обобщая представленные выше структурные компоненты эмоционального интеллекта различных авторов, мы остановимся на таких как:

- умение осознавать свои эмоции;
- умение осознавать эмоции других;
- умение управлять своими эмоциями;
- умение управлять эмоциями других;

- самомотивация;
- эмпатия.

Основная роль эмоционального интеллекта в жизни человека – это обеспечение успешности его деятельности и процессов внутриличностного и межличностного взаимодействия. Есть основания считать, что эмоциональный интеллект является ресурсом совладающего поведения [3]. Большинство исследований доказывают, что эмоциональный интеллект является одним из ключевых факторов успеха: чем лучше человек понимает чувства и настроения других людей, чем больше он узнает о себе, тем эффективнее будет его взаимодействие и деятельность и успешней социализация. И тут закономерно встает вопрос о том, что и как влияет на развитие эмоционального интеллекта?

В качестве предпосылок эмоционального интеллекта называют уровень его развития у родителей ребенка, задатки эмоциональной восприимчивости, эмоционально теплые отношения в семье, когнитивные способности и др. Определенную роль в развитии эмоционального интеллекта играет и возраст человека. Развитие эмоционального интеллекта начинается в дошкольном возрасте и повышается по мере приобретения жизненного опыта, возрастая в период юности и зрелости [6].

С целью выявления особенностей проявления эмоционального интеллекта в юношеском возрасте нами было проведено исследование на базе БОУ «Гарская СОШ № 2». Исследование проводилось в группе, которую представляли учащиеся 10 «А» и 10 «Б» классов в количестве 28 человек. В качестве диагностического инструментария использовались методики Д.В. Люсина «Опросник эмоционального интеллекта» («Эмин») [5] и диагностика «Эмоционального интеллекта» Н. Холла [7]. Указанные методики, определяют основные характеристики эмоционального интеллекта, а именно общий уровень его развития и состояние компонентов его составляющих (умение осознавать свои эмоции и эмоции других людей, умение управлять своими и чужими эмоциями, самомотивация, эмпатия).

Полученные данные по методике Д.В. Люсина «Опросник эмоционального интеллекта» показывают, что 12 старшеклассников (42%) имеют низкий уровень межличностно-

го эмоционального интеллекта, 10 человек (36%) – средний, 6 человек (21 %) – высокий уровень. То есть у десятиклассников преобладает низкий уровень развития межличностного эмоционального интеллекта.

Межличностный эмоциональный интеллект включает в себя такие структурные компоненты как понимание чужих эмоций и управление эмоциями других людей. Можно отметить, что низкий уровень развития межличностного эмоционального интеллекта у 14 (50%) старшеклассников проявляется в понимании чужих эмоций, у 13 учащихся (46%) – в управлении эмоциями других людей. Они еще плохо умеют понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений (мимика, жестикуляция, звучание

голоса) и в основном действуют интуитивно. У этих ребят на низком уровне отмечена чуткость к внутренним состояниям других людей, им сложно вызывать у окружающих те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций. Многие из них признаются, что не умеют улучшать настроение другим людям, даже если очень необходимо это сделать. Например, не знают, что сказать плачущему близкому человеку, как ободрить, успокоить, поддержать. Если же они пытаются «манипулировать» эмоциональным состоянием другого человека, то чаще всего, их понимают неверно. Наглядно результаты исследования структурных компонентов межличностного эмоционального интеллекта представлены на рисунке 1.

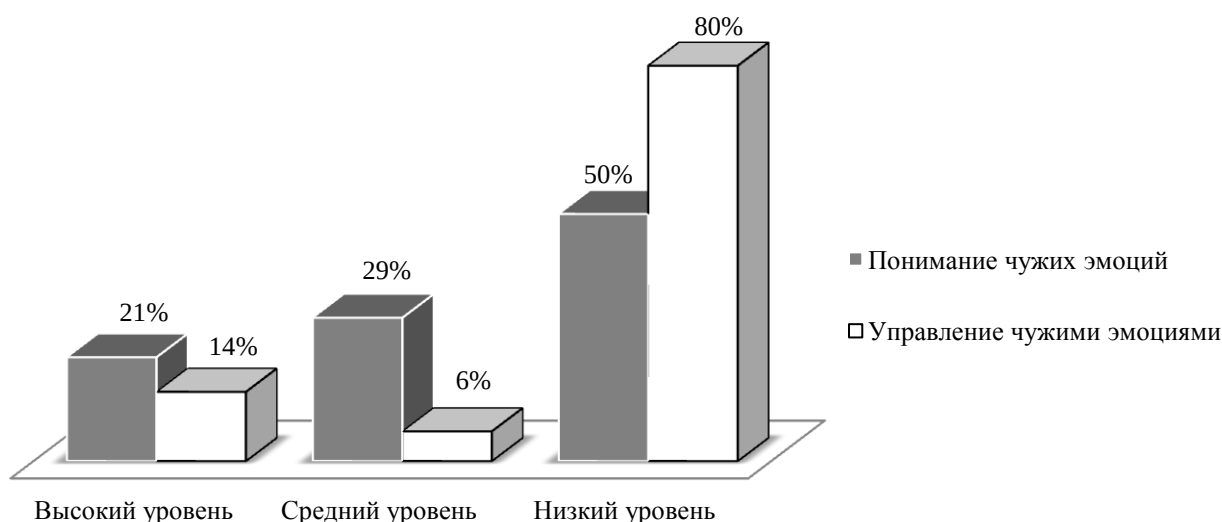


Рисунок 1. Результаты исследования структурных компонентов межличностного эмоционального интеллекта старшеклассников (%)

Внутриличностный эмоциональный интеллект представлен в группе следующим образом: 17 учащихся (61%) имеют низкий уровень развития внутриличностного эмоционального интеллекта, 7 человек (25%) – средний уровень, 4 человека (14%) – высокий уровень, т. е. у старшеклассников преобладает низкий уровень развития внутриличностного эмоционального интеллекта. При этом 17 старшеклассников (61%) плохо понимают свои эмоции, то есть они затрудняются в определении собственного чувства по отношению к другому человеку, не могут сказать,

почему он им нравится или не нравится, какие эмоции они испытывают в данный момент времени и в данной ситуации. Кроме того, они плохо дифференцируют чувства, не могут, например, отличить чувство тревоги от злости, вины от стыда. Сложности встречаются и в вербализации чувств.

У 16 испытуемых (58%) наблюдается не умение управлять своими эмоциями. Они не могут усилием воли взять себя в руки в той или иной экстремальной ситуации, например, преодолеть страх или успокоить свой гнев; им трудно справляться с плохим

настроением. Они не знают, как можно улучшить свое эмоциональное состояние, как его сохранить.

У 9 испытуемых (32%) наблюдается не умение контролировать собственную экспрессию. Например, в раздражительном состоянии говорят все, что думают, в разговоре

эмоционально возбуждаются, начинают громко говорить и активно жестикулировать. По интонации голоса другие без труда догадываются о их чувствах. Наглядно результаты исследования структурных компонентов внутриличностного эмоционального интеллекта представлены на рисунке 2.

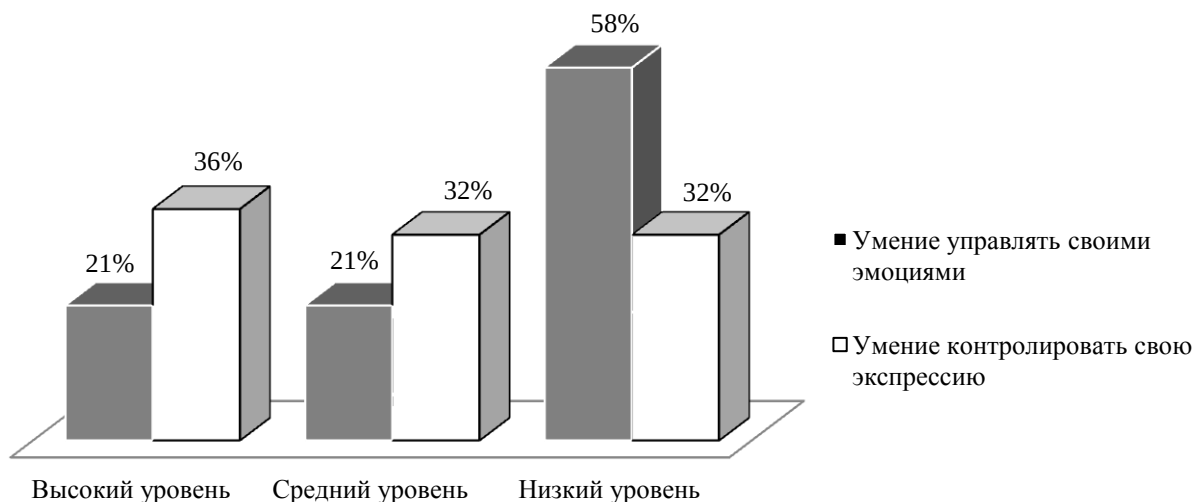


Рисунок 2. Результаты исследования структурных компонентов внутриличностного эмоционального интеллекта старшеклассников (%)

Простое суммирование двух составляющих эмоционального интеллекта (межличностного и внутриличностного) позволило нам установить уровни сформированности общего эмоционального интеллекта. Оказалось, что только 4

старшеклассника (14%) имеют высокий уровень эмоционального интеллекта, в то время как 14 человек (50%) имеют низкий уровень его развития, средний уровень отмечен у 10 человек (36%). Данные отображены на рисунке 3.

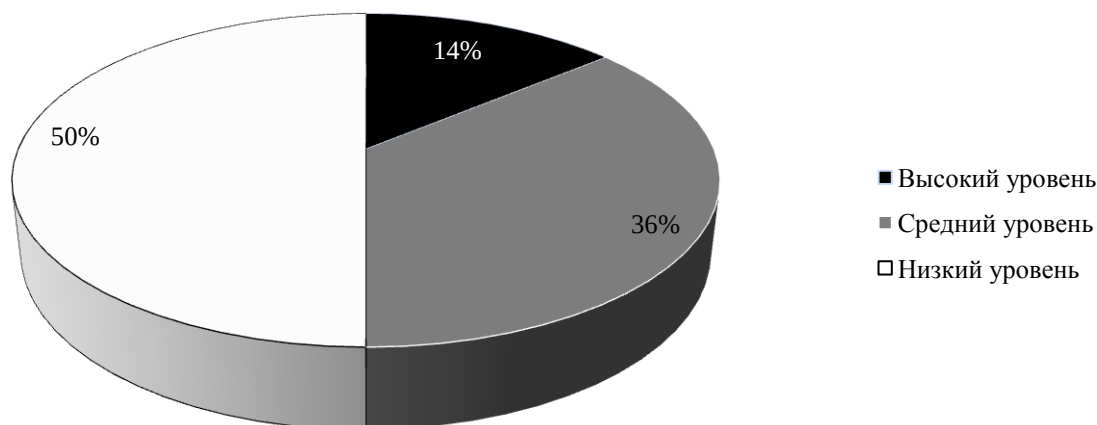


Рисунок 3. Уровни развития эмоционального интеллекта старшеклассников (%) по методике Д.В. Люсина «Опросник эмоционального интеллекта»

По результатам диагностики «Эмоционального интеллекта» Н. Холла больше половины испытуемых, а именно 19 человек (68%) имеют низкий уровень развития эмоционального интеллекта. Это проявляется в таких структурных компонентах как управление своими эмоциями, эмоциональная осведомленность, самомотивация, эмпатия. Результаты методики показали, что 22 старшеклассни-

кам (78%) сложно управлять своими эмоциями; у 15 человек (54%) проявляется низкая эмоциональная осведомленность, осознание и понимание собственных эмоций; у 15 учащихся (54%) наблюдается неумение управлять своим поведением с помощью управления эмоциями (низкая самомотивация); низкий уровень эмпатии отмечен у 9 человек (32%). Данные представлены на рисунке 4.

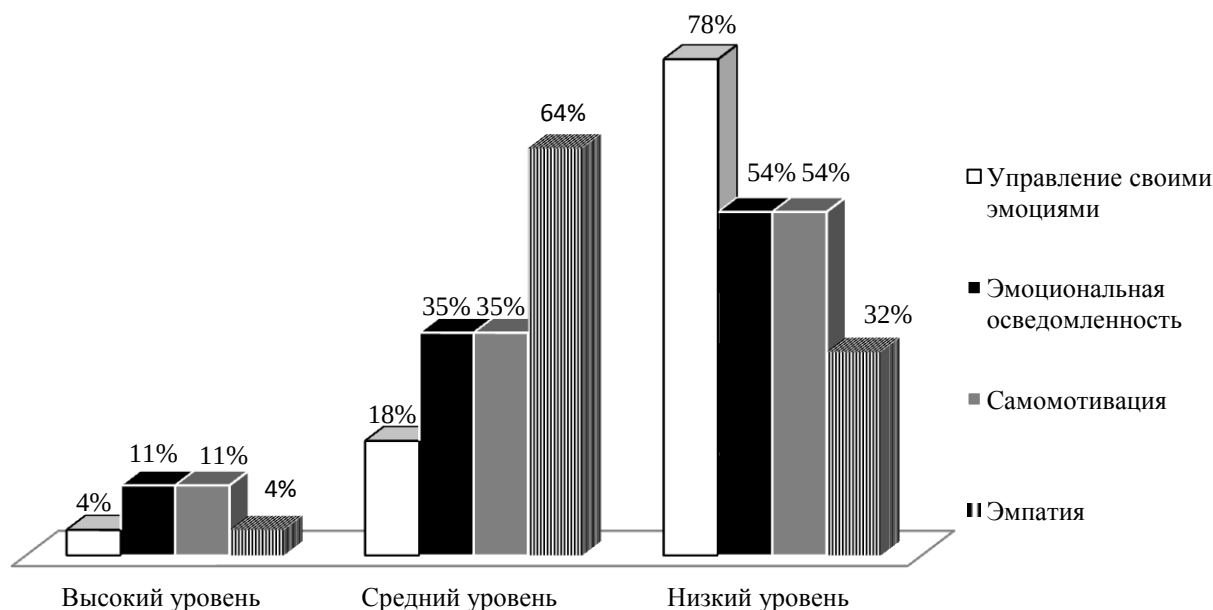


Рисунок 4. Результаты исследования структурных компонентов эмоционального интеллекта старшеклассников (%) по методике Н. Холла «Эмоциональный интеллект»

Таким образом, по результатам проведенного исследования, нами были выявлены следующие основные характеристики эмоционального интеллекта старшеклассников:

- преобладание низкого уровня развития общего эмоционального интеллекта;
- проявление низкого уровня развития таких составляющих внутриличностного эмо-

ционального интеллекта, как понимание и управление собственными эмоциями;

- низкий уровень способности понимать чужие эмоции;

– показатели компонентов эмоционального интеллекта: самомотивация и эмоциональная осведомленность, имеют одинаковые значения у данной выборки испытуемых.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алешина А., Шабанов С. Эмоциональный интеллект. Российская практика. – М.: ООО «Манн-Иванов-Фербер», 2015. – 448 с.
2. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта. – СПб.: БХВ-Петербург, 2012. – 288 с.
3. Васильева И.В., Григорьев П.Е., Коваленко Д.В. Эмоциональный интеллект как копинг-ресурс в юношеском возрасте // Психология способностей. Современное состояние и перспективы исследований. Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 60-летию со дня рождения В.Н. Дружинина. – М.: Институт психологии РАН, 2015. – С. 54-57.

4. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29-36.
5. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – С. 264-278.
6. Манапова Е.И., Нестеренко В.В. Основные характеристики эмоционального интеллекта старшеклассников // Психолого-педагогические проблемы в целостном образовательном процессе: Сборник научных статей / под. ред. Л.Н. Антиловой. – Омск: Изд. ОмГПУ, 2016. – С. 30-33.
7. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Диагностика эмоционального интеллекта Н. Холла / Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Институт психотерапии, 2002. – С. 57-59.

EMOTIONAL INTELLIGENCE OF THE OLD CLASSROOMS

PUSEP Lyubov Gennadievna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Head of the Department of Psychology and Special (Defectology) Education

ANUSHENKO Olga Alexandrovna

3-year Student of the «Psychology of Education» profile

Branch of Omsk State Pedagogical University

Tara, Omsk Region, Russia

This article examines the content and structure of emotional intelligence in accordance with the models of foreign and domestic scientists. The results of an empirical study of the emotional intelligence of high school students by the methods of D.V. Lucina «Questionnaire of emotional intelligence» and N. Hall «Emotional Intelligence».

Keywords: emotional intelligence of senior pupils, interpersonal emotional intelligence, intrapersonal emotional intelligence.

УДК 378.2

РОЛЬ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННОГО ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ»

ТАЛХИГОВА Халимат Салавдиевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теоретическая физика»

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

г. Грозный, Чеченская Республика

В статье рассматривается компьютерное обеспечение студентов бакалавриата, где особое место занимают электронные образовательные ресурсы (ЭОР), используемые в курсе «Концепции современного естествознания».

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, кафедра теоретической физики, мультимедийные объекты.

Как подчеркивается в концепции модернизации российского образования, основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать личность обучаемого. Выпускники высших учебных заведений должны быть профессионально компетентны в оценке процессов, происходящих в обществе, владеть глубокими научными знаниями, быть способными на постоянное саморазвитие и самосовершенствование. В связи с этим возникает необходимость освоения современных технологий обучения, таких как интерактивные, информационно-коммуникативные, личностно-ориентированные [1].

На современном этапе развития российского образования актуализируется проблема создания единой образовательной информационной среды на основе информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Решение этой проблемы предполагает существенное изменение содержания, методов и организационных форм высшего профессионального образования, причем на первый план выдвигаются такие сложные проблемы как развитие содержания образования в контексте перевода социальной памяти на электронные носители; поиск оптимального соотношения традиционных и инновационных форм и методов организации образовательного процесса. В современных условиях система образования должна быть переориентирована на подготовку специалиста, обладающего новыми навыками взаимодействия с социальной памятью, иным мировоззрением, адекватно отражающим динамично меняющееся экономическое, технологическое и социокультурные условия функционирования социума [2].

В этих условиях специалисту необходимо ориентироваться в широком спектре современных инновационных подходов к конструированию учебных материалов нового поколения. Подготовка новых видов учебных материалов, изменение их функций и способов использования в образовательной практике является одной из составляющих модернизации образования [3].

Необходимо хорошо зарекомендовавшие себя формы, методы и приемы обучения дополнять новыми, более эффективными в обучении дисциплин.

К таким мы относим использование в учебном процессе электронных образовательных ресурсов (ЭОР).

Из всех существующих в настоящее время средств обучения только электронные образовательные ресурсы могут составить конкуренцию преподавателю, поскольку могут быть носителями содержательного учебного взаимодействия.

Залог успешного применения электронных ресурсов в современном образовательном процессе заложен в хорошо известных принципах педагогики сотрудничества, которые можно перефразировать следующим образом: «Не к компьютеру за готовыми знаниями, а вместе с компьютером за новыми знаниями» [4].

Существует разнообразное количество электронных образовательных ресурсов, и по степени отличия от традиционных полиграфических учебников их очень удобно классифицировать. Самые простые из них – это текстографические. Их основное отличие от книг, проявляется в том, что материал представляется не на бумаге, а на экране.

Вторая группа ЭОР тоже текстографические, но имеют существенное отличие в навигации по тексту. Страницы книги мы можем читать последовательно, осуществляя, таким образом, так называемую линейную навигацию. При этом достаточно часто в учебном тексте встречаются термины или ссылки на другой раздел того же текста. В таких случаях книга очень неудобна. В ЭОР это можно сделать гораздо быстрее и, не прилагая, каких либо усилий: указать незнакомый термин и тут же получить его определение.

Третий уровень ЭОР – это ресурсы, целиком состоящие из визуального или звукового фрагмента. Наиболее существенные, принципиальные отличия от книги имеются у мультимедиа ЭОР. Это самые мощные и интересные для образования продукты.

Электронные образовательные ресурсы – это электронные мультимедийные учебные пособия, для воспроизведения которых используются электронные устройства [5].

Дисциплина «Концепции современного естествознания» (КСЕ) базируется на основных концепциях физики. В Чеченском государственном университете (ЧГУ) курс КСЕ разбит на две части. В первом семестре студенты изу-

чают концепции современной физики и математики. Во втором семестре рассматриваются вопросы, касающиеся химии и биологии. Кафедра теоретической физики ЧГУ обеспечивает преподавание первого раздела курса КСЕ.

Фундаментальная подготовка современного специалиста – гуманитария немыслима без ознакомления его с историей и современным состоянием естественнонаучного познания. Именно курс «Концепции современного естествознания» призван дать широкую панораму истории естествознания, и общих элементов современной естественнонаучной картины мира, мировоззренческих и методологических представлений, формирующихся в нашу эпоху в недрах естествознания.

Преподавание дисциплины «Концепции современного естествознания» строится исходя из требуемого уровня мировоззренческой подготовки студентов в высшей школе, развития их интеллекта и творческого мышления, общей культуры.

При изучении курса «КСЕ» студенты должны иметь представления о том, как развивалось научное познание, каково строение мира, как возникла Вселенная, что такое жизнь, каково место человека в мире – вот только несколько вопросов, которые освещают этот курс. Знание и понимание концепций современного естествознания дает человеку свободу ориентации в мире.

При изучении дисциплины «Концепции современного естествознания» применение ЭОР в учебном процессе имеет целый ряд положительных особенностей. Применение ЭОР создает дополнительные возможности для расширения информационной поддержки занятия и создания необходимой степени наглядности, которого часто не хватает в традиционном преподавании дисциплины «Концепции современного естествознания». Для достижения максимальной наглядности можно использовать мультимедийные объекты: видео, слайд-шоу, динамические модели физических явлений. Кроме того, при использовании ЭОР возникает дополнительные возможности для реализации дифференцированного подхода к студентам.

Основные характеристики электронных образовательных ресурсов для обучения:

- насыщенность учебных материалов вы-

сококачественными цветными иллюстрациями, что позволяет не только увеличить скорость передачи информации обучаемому, но и повысить уровень ее понимания;

- возможность использования интерактива, когда каждый объект на экране способен видоизменяться в реальном режиме времени и взаимодействовать с другими объектами, а также использование методов, привлекающих и удерживающих внимание, например, движение объектов, поэтапное открывание;

- возможность выделения с помощью цвета, шрифта опорных, ключевых моментов, несущих основную смысловую нагрузку;

- представление информации с помощью различных блок-схем, диаграмм, направленных на удобство восприятия;

- сочетание зрительной и звуковой стимуляции. Информация, представляемая обучаемому одновременно в нескольких видах, воспринимается более эффективно;

- возможность проиллюстрировать сложные процессы, явления, динамические объекты, их отдельные элементы с помощью анимации, что кардинально расширяет возможности учебного процесса [6].

Основные принципы представления информации в электронных образовательных ресурсах:

- разбиение учебного материала на отдельные модули, блоки;

- расположение материала компактно, в определенной системе для лучшего восприятия;

- выделение смысловых опорных пунктов для эффективного запоминания;

- использование когнитивных графических учебных элементов [7].

Таким образом, мы приходим к выводу, что процесс создания ЭОР для обучения по конкретной дисциплине – весьма трудоемкое занятие, подчиняющееся определенным правилам, но при этом обучение с использованием подобных средств создает условия для эффективного проявления фундаментальных закономерностей мышления, способствует более успешному восприятию и запоминанию учебного материала, позволяет активизировать умственную деятельность, глубже проникать в сущность изучаемых явлений, обеспечивает единство развития студентов с техническим и вербальным мышлением.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Талхигова Х.С.* Пути построения физического эксперимента в вузе // Экономические и гуманитарные исследования регионов: Научно-теоретический журнал. – 2015. – № 5. – С. 57-60.
2. *Талхигова Х.С.* Некоторые аспекты использования электронных образовательных ресурсов нового поколения в профессиональной подготовке студентов бакалавриата // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы современной науки». – Уфа: РИЦ БашГУ, 2013. – С. 133-136.
3. *Талхигова Х.С.* Электронные образовательные ресурсы нового поколения в подготовке студентов бакалавриата // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2011. – № 2. – С. 141-145.
4. *Талхигова Х.С.* Электронные образовательные ресурсы в профессиональной подготовке студентов бакалавриата // Экономические и гуманитарные исследования регионов: Научно-теоретический журнал. – 2011. – № 4. – С. 54-59.
5. *Талхигова Х.С.* Электронные образовательные ресурсы как средство повышения эффективности обучения дисциплины «Медицинская и биологическая физика» // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Школа, ВУЗ: Современные проблемы математики, информатики и физики». – Грозный, 2013. – С. 267-272.
6. *Талхигова Х.С.* Использование электронных образовательных ресурсов в учебном процессе // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Новые информационные технологии в науке». Ч.2 – Уфа: Аэтерна, 2015. – С. 170-173.
7. *Талхигова Х.С.* Электронные образовательные технологии в профессиональной подготовке бакалавров по направлению «Физика»: автореферат дисс. ... канд. пед. наук. – Махачкала, 2012. – 26 с.

THE ROLE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES AT COURSE STUDYING «CONCEPTS OF MODERN SCIENCE»

TALHIGOVA Khalimat Salavdievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department «Theoretical Physics»
Chechen State University
Grozny, the Chechen Republic

The article deals with computer software undergraduate students, which occupy a special place electronic educational resources (ESM), used in the course «Concepts of modern science».

Keywords: electronic educational resources, Department of Theoretical Physics, multimedia objects.

ОТ ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ К ЦИФРОВОМУ УЧЕБНИКУ

ТИХОМИРОВ Юрий Валентинович

кандидат физико-математических наук, доцент, профессор кафедры физики
ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет гражданской авиации»
г. Москва, Россия

Широкое внедрение компьютеров, переход к смешанному и дистанционному обучению потребовали существенной переработки не только методики предъявления учебной информации, но и хода ее освоения при реализации учебного процесса. В данной работе предлагаются цифровые методы и средства обеспечения всех этапов учебного процесса на основе использования цифрового учебника.

Ключевые слова: смешанное обучение; компьютер; освоение учебной информации; тестовые задания, конструирование ответа.

Развитие компьютеров и современных средств коммуникации позволяет решить проблему создания пакета универсальных компьютеризованных методических материалов (компьютерного учебника) для системы образования. Этот пакет может использоваться в любой форме образовательного процесса (очной, заочной, дистанционной и экстернате). Каждая форма образовательного процесса состоит из сочетания двух методов обучения (в том или ином соотношении) – в контакте с преподавателем и без постоянного контакта с преподавателем (самостоятельная работа с учебным материалом).

Компьютерные элементы могут использоваться в каждом из них. Однако контактное (очное) обучение, успешно применяемое многие столетия, строго говоря, не требует использования компьютера. Поэтому применение компьютеров в очном обучении должно быть каждый раз обосновано (например, доказано увеличение эффективности передачи информации и объективности контроля уровня ее обработки, т. е. освоения студентом, и т. д.).

При бесконтактном обучении применение компьютеров становится самоочевидным, потому что только компьютер позволяет преодолеть пропасть между очным и самостоятельным (заочным) обучением. В первую очередь, компьютер дает возможность студенту достоверно определить, осваивает ли он информацию на заданном уровне.

Внедрение современных образовательных материалов и компьютерных технологий позволяет использовать опыт контактного обучения и адаптировать его к новым перспективным формам, в частности, к смешанному

и дистанционному обучению. Но процесс этой адаптации труден из-за того, что обычный образовательный материал требует серьезной переработки и часто просто недоступен в электронной форме.

Схема *постепенной трансформации* системы обучения и учебных материалов в направлении создания и использования универсальной цифровизованной системы обучения на основе цифрового учебника [12], выглядит следующим образом:

– на первых шагах исходная *стандартная форма* методических материалов (учебник, задачник, сборник описаний к лабораторным работам и т. д.) была переработана в *простейшую электронную* форму: тексты и графика оцифрованы в компьютерные файлы с помощью компьютерных текстовых и графических редакторов;

– на следующем шаге была создана *обучающая электронная форма* – компьютерные файлы дополнены компьютерным контролем уровней освоения учебного материала (иногда этот комплекс называют обучающими программами);

– далее была расширена *мультимедийная* (ММ) часть учебной информации – развитая электронная форма дополнена звуковым и видео сопровождением; практические занятия проходят с использованием обучающего компьютерного *тренинга* (создан вариант, который можно назвать «виртуальным» преподавателем [7]); создана виртуальная лаборатория, в которой лабораторные работы выполняются на виртуальных лабораторных установках и контролируются виртуальным преподавателем.

Таким образом, фактически на третьем

этапе создается цифровой учебник.

Дальнейшее развитие IT технологий позволит расширить режим on-line общения, когда «виртуальный преподаватель» снова объединится с «настоящим», хотя и удаленным, преподавателем, т. е. мы частично возвратимся к наиболее эффективному практически *персональному* face-to-face обучению в условиях огромных расстояний между учителем и учениками.

Следует учитывать, что любой процесс обучения включает в себя 3 основных этапа [8]: предъявление (получение) учебной информации, освоение каждого ее элемента до заданного уровня, контроль и анализ достижения необходимого уровня освоения всех элементов с последующей коррекцией (при необходимости).

Рассмотрим первый этап обучения, связанный с *предъявлением* учебной информации. В современном высшем учебном заведении, как правило, сосуществуют все формы обучения: как традиционная (очная), так и заочная, дистанционная, экстернат и т. д. В связи с этим, разрабатываемый цифровой комплекс методических материалов может называться *учебником* только в том случае, если он обеспечивает работу всех этих форм, т. е. должен быть *универсальным* по отношению к *формам* обучения [2]. Это стало возможным после того, как все необходимые части учебника были размещены на CD диске и в интернете, т. е. сделаны доступными для любого студента.

С другой стороны, цифровой учебник должен обеспечивать универсальность по отношению к *преподавателю и студенту*: любой даже непрограммирующий преподаватель может сам редактировать содержание учебника, komponуя из него свой конспект лекций или другие методические материалы, например для практических занятий и т. д. Любой студент также должен иметь возможность создать свой цифровой конспект учебной дисциплины, дополнить учебник новыми материалами, например, взятыми из сети, вставить эссе или выполненные домашние задания. Отсюда следует, что компьютерное содержание учебника должно быть написано в *общедоступном* редакторе и не закрыто для редактирования пользователем. Для курса физики были выбраны редакторы из комплекта MS Office. Возможности, заложенные в редакторах MS Word и PowerPoint, позво-

ляют реализовать практически все потребности преподавателя и студента по *предъявлению* студенту любой учебной информации.

Для решения проблемы *адаптации* компьютерного учебника к любому *студенту* мы не можем опираться на опыт обычных учебников, в которых можно, например, иметь части текста, набранные мелким шрифтом и необязательные к подробному изучению. Для компьютерных вариантов базы предъявляемой учебной информации были использованы комплексы *трех уровней* объема и сложности [2].

Первый и самый объемный (около 300 стр.) предназначен для *самостоятельной* работы студента и напоминает сокращенный обычный *учебник*, выполненный в редакторе MS Word. Он состоит из совокупности файлов, отражающей структуру учебного материала (текст, формулы, рисунки и т. д.). Управление *переходами* к нужному материалу осуществляется с помощью гиперссылок в оглавлениях. Он содержит «гладкий» текст и удобен для чтения и редактирования учебной информации как преподавателем, так и студентом. Информация учебника дополнена тестовыми *заданиями*, предназначенными для акцентирования внимания студента и самоконтроля хода обучения. Тестовые задания имеют форму «конструирования ответа» и обеспечивают надежный контроль при многократном применении [1; 11].

Комплекс второго уровня базы предъявляемой информации выполнен в редакторе Power Point и является сопровождением лекций, читаемых в специально оборудованной аудитории с компьютерной доской и проектором. Здесь сосредоточен основной графический материал и записи, которые в стандартном варианте чтения лекций преподаватель изображает мелом на стандартной доске. Лекционные презентации имитируют действия преподавателя на лекциях (текст представляется абзацами, а рисунки, схемы и графики строятся из последовательно появляющихся элементов). Кроме того, при чтении лекции преподаватель может дополнительно вызвать любые мультимедиа файлы, например, демонстрации, видеозаписи и т. д.). Чтобы обеспечить внимание студента и подкрепить лекционное освоение материала на начальном уровне преподаватель на экране выполняет вместе со студентами *задания* с конструируемым ответом [3]. Мультимедийное сопровождение лекций и тестовые лекци-

онные задания также доступны студентам и используются ими при самостоятельном освоении материала до уровня «ознакомление», если они пропустили лекцию или ее часть.

Комплекс третьего уровня учебной информации содержит «ядро» знаний по дисциплине и называется «Основные определения, законы и формулы». Он имеет вид интерактивной базы, выполненной в редакторе MS Word, дополненной авторской системой TestumW [1; 4]. Эта база позволяет предъявить самое главное содержание курса (около 400 фрагментов) и обеспечивает компьютерный тренинг для освоения каждого фрагмента материала и контроля начальных уровней его освоения (ознакомления, знания и понимания).

Рассмотрим более подробно методику *тренинга и контроля* [5], отмеченную выше. До последнего времени использование персональных компьютеров (ПК) в учебном процессе ограничивалось предъявлением информации и сопровождалось традиционным компьютерным тестированием. Практически все системы электронного обучения применялись для тестирования с помощью *заданий на выбор* правильного ответа из нескольких вариантов («задания на выбор»). Подобное тестирование показало крайне низкую эффективность при обучении, что обесценивало любые обучающие программы, даже имеющие блестящую систему предъявления информации. Правда, все системы с заданиями на выбор могут контролировать числовые значения в задачах, не контролируя самого решения, что часто недостаточно для обучения.

Революционные изменения в технологии цифрового обучения наступили с появлением *компьютерного тренинга*, обеспечивающего максимально достоверный контроль состояния обученности студента в процессе обучения [5]. Это позволило реализовать основную триаду процесса обучения «предъявление информации – освоение информации – контроль» и обеспечить гарантированное достижение требуемых компетенций. Компьютерный тренинг заключался в действиях студента по *конструированию* ответа при контроле со стороны компьютера. Компьютер изменял условия конструирования, что позволяло выявить наличие различных начальных компетенций, т. е. способности осуществлять определенные действия с фрагментами учебного материала.

Самыми *простыми* можно считать [8] способности (компетенции) воспроизвести данный элемент учебного материала с использованием так называемой «поддержки», т. е. определенных вспомогательных деталей, например, открытых элементов утверждения или формулы. В качестве подсказки может использоваться и так называемый «шаблон», имеющий вид контролируемого утверждения или формулы, в котором часть элементов предъявлено, а часть скрыто и их надо установить на свое место, используя словарь, в который включены нужные и лишние элементы [11]. В разработанном Приложении TestumW [1] словарь может включать до 10 элементов.

Рассмотрим далее, каковы *уровни освоения* учебного материала и *компетенции*, которые они обеспечивают [8]. Самым первым (или нулевым) можно считать уровень освоения, который возникает после внимательного прослушивания лекции или прочтения параграфа в учебнике. Можно сказать, что такой студент *ознакомлен*, т. е. имеет кое-какое представление о данном учебном материале, а его компетенция – способность воспроизвести этот материал с той или иной степенью *поддержки*, которая определяется способностями человека. При отсутствии такой способности констатируется, что студент «не имеет никакого представления» и, видимо, на лекции не был, учебник не читал.

В процессе дальнейшего обучения студент должен *осваивать* материал, достигая заданный преподавателем уровень. Иное содержание имеет тогда и задание компьютерного тренинга. Оно содержит минимальное количество элементов поддержки. Для уровня освоения с названием «*знание*» характерна способность точно *воспроизвести* материал при отсутствии «шаблона» и максимальном количестве «лишних» элементов в словаре для выбора.

Следующий уровень освоения («*понимание*») означает способность сопоставить *разные способы* [8; 10] воспроизведения изученной информации. Он требует новой обучающей триады, в которой предъявляемая информация изменяет свою форму, например, сначала имеет *текстовую* форму (словесную формулировку), затем меняет ее на *символьную* (т. е. формулу того же закона). Соответственно изменяется содержание задания компьютерного тренажера, которое, безусловно, должно иметь минимальное ко-

личество элементов поддержки.

Уровень освоения, называемый «*умение*» понимается [8; 10], как умение применять изученный материал для решения конкретных *задач*. Решение физических (и других) задач требует не только знания нужного фрагмента учебного материала, но и умения использовать определенный алгоритм решения, состоящий в общем случае [9] из 10 достаточно содержательных шагов, последним из которых является получение числового значения. Безусловно, контролировать такую комплексную компетенцию невозможно, предложив контроль только числового значения. Компьютерный тренинг предлагает в этом случае не менее 5 заданий, контролирующих основные шаги реализации алгоритма. В состав компьютерного учебника включена отдельная *секция*, посвященная обучению технологии решения задач. Здесь на основе указанного алгоритма решены основные характерные физические задачи, а для контроля хода освоения использован компьютерный тренинг, описанный выше.

Если лекции и практические занятия [6] обеспечивают *начальные* уровни освоения учебной информации (представление, знание, понимание и умение применять [10]), то освоение учебной информации на более высоких уровнях обеспечивают занятия в учебной *лаборатории*. Специальная секция цифрового учебника содержит методику и вспомогательные материалы, которые позволяют студентам в учебной лаборатории осваивать, а преподавателю контролировать освоение учебной информации на всех уровнях, вплоть до самых высших, которые он может потребовать.

Для контроля результатов освоения фрагментов лабораторной информации на первоначальных уровнях применяется компьютерный тренинг с заданиями на конструирование ответа [11]. Поскольку возможности компьютерных технологий в обучении пока весьма ограничены, более высокие креативные уровни освоения материала (анализ, синтез, оценка, т. е. умение делать выводы) контролируются, как правило, лично *преподавателем*. Это происходит либо при допуске в начале занятия, либо во время индивидуального зачета, когда студент предъявляет полностью оформленный отчет по лабораторной работе.

Для использования цифрового учебника в *практикуме* разработаны компьютерные мо-

дели реальных лабораторных стендов и специальные методические указания. В начале каждого сборника методических указаний представлены подробные рекомендации по оформлению отчета, самостоятельной подготовке к работе, получению допуска, проведению экспериментов и оформлению отчета к защите. В конце указаний по каждой работе приводятся контрольные *задания*, которые составляют *базу* (до 30) тестовых заданий для этой работы. Таким образом, студенты заранее при подготовке дома осваивают фрагменты материала на нужном уровне. На первой автоматизированной стадии допуска им предъявляются 5 заданий, случайно выбранных из базы. *Собеседование* с преподавателем после тестирования позволяет закрепить освоение и проконтролировать способность устного воспроизведения. Как показал многолетний опыт использования тестирования при допуске, собеседование значительно повышает *эффективность* освоения учебного материала.

Для освоения материала на *креативных* уровнях в сборнике методических указаний приведены четкие требования по выполнению расчетов и оформлению графиков (для отработки соответствующих компетенций). Кроме того, представлены так называемые шаблоны для записи *результата* измерений, *анализа* результата, *выводов* по числовому результату и по графикам. При исследовании функциональных зависимостей, визуально представленных на графиках, студент может использовать шаблон, в котором показано, как *сравнить* зависимость, полученную в эксперименте, с теоретической зависимостью тех же переменных. Использование специализированных методических указаний, в которых приведены персональные задания для каждого студента, и компьютерных моделей виртуального физического практикума обеспечивает *индивидуальную* работу каждого студента как при допуске к работе, так и при проведении эксперимента, обработке результатов и оформлении отчета.

Разработанная и внедренная технология цифрового обеспечения процесса обучения на основе цифрового учебника по курсу физики в МГТУГА, представленная выше, позволила значительно активизировать и индивидуализировать учебный процесс, повысить его качество и снизить трудоемкость.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тихомиров Ю.В. Компьютерная система на базе редактора MS Word для разработки и использования компьютерных тестов и обучающих программ. // Компьютерные инструменты в образовании. – № 4. – 2003. – С. 19-25.
2. Тихомиров Ю.В. Компьютерное сопровождение курса физики // Физика в системе современного образования: материалы XIII Международная конференция ФССО-15. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – С. 264-266.
3. Тихомиров Ю.В. Компьютерные технологии в электронном обучении // Новейшие достижения и успехи развития педагогики и психологии: материалы междунар. научно-практ. конф. – Краснодар, 2016. – С. 32-34.
4. Тихомиров Ю.В. Компьютерный контроль знаний при дистанционном обучении по курсу физики // Компьютерные инструменты в образовании. – 2003. – № 4. – С. 19-25.
5. Тихомиров Ю.В. Компьютерный тренинг при освоении учебного материала // Физика в системе современного образования: материалы XIV Междунар. конф. ФССО-17. с. Дивноморское, ДГТУ, 2017. – С. 445-448.
6. Тихомиров Ю.В. Методика проведения практических занятий и контроля знаний с использованием компьютерной системы Тестум // Физическое образование в вузах. – 1998. – Т. 4. – № 3. – С. 142-144.
7. Тихомиров Ю.В. Персональный компьютер как виртуальный ассистент реального преподавателя // Scientific discussion. – 2017. – № 3. – С. 49-51.
8. Тихомиров Ю.В. Три уровня знания учебного материала и как их обеспечить в электронном обучении // Современные достижения и разработки в области педагогики и психологии: материалы междунар. научно-практ. конф. – Хабаровск, 2017. – С. 52-55.
9. Тихомиров Ю.В. Формирование компетенций, необходимых для решения нетипичных физических задач // Физика в системе высшего и среднего образования: материалы Междунар. школы-семинара. – М.: МАИ, июнь 2017. – С. 131-133.
10. Bloom Benjamin S. *et. al.* Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitive domain. 1956.
11. Tikhomirov Yu.V. A Method of computerized assessment in introductory physics // European Journal of Physics. – 2000. – V.21. – № 3. – P. 211-216.
12. Tikhomirov Yu. Universal Computerized System of Physics Education in Technical University // Proceedings of EUNIS 10-th int. Conf. – 2004. – P. 73-78.

FROM TRAINING PROGRAMS TO DIGITAL TEXTBOOK

TIKHOMIROV Yuri Valentinovich

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor
Professor of the Department of Physics
Moscow State Technical University of Civil Aviation
Moscow, Russia

The wide introduction of computers, the transition to mixed and distance learning, required a significant recycling not only of the method of presentation of educational information, but also of the course of its development in the implementation of the educational process. In this paper, digital methods and means of providing all the stages of the educational process on the basis of the use of a digital textbook are proposed.

Keywords: mixed training; a computer; mastering of educational information; test tasks, construction of the answer.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ЧУГАЙ Галина Федоровна

заместитель заведующего по воспитательной и методической работе

АНУФРИЕВА Надежда Иосифовна

воспитатель

МБДОУ Детский сад № 12 «Золотой ключик»

Ямало-Ненецкий автономный округ, г. Салехард, Россия

В статье описывается опыт работы педагогического коллектива детского сада № 12 «Золотой ключик» г. Салехард по развитию эмоциональной сферы детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольники, дошкольное образовательное учреждение, воспитатель, эмоциональное развитие.

По данным психологов, опыт эмоционального отношения к миру, обретаемый в дошкольном возрасте, является весьма прочным и принимает характер установки. Развитию эмоциональной сферы ребенка не всегда уделяется достаточное внимание в отличие от его интеллектуального развития. Однако, как справедливо указывали Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, только согласованное функционирование этих двух систем, их единство может обеспечить успешное выполнение любых форм деятельности. В дошкольный период особенно активно развиваются психические процессы, формируются произвольное внимание и память, творческое воображение, рождаются новые чувства (дружба, долг). Именно в этом возрасте «сеют семена» будущего.

Развитие эмоционально-чувственной сферы; жизнь без эмоций пресна и бесцветна; возникла социальная потребность в ярких личностях; положительный эмоциональный настрой.

Дошкольный возраст – благодатный период для организации педагогической работы по эмоциональному развитию детей.

Ребенок – дошкольник очень впечатлителен, открыт для усвоения социальных, культурных ценностей, стремится к признанию себя среди людей. У него ярко прослеживается неотделимость эмоций от процессов восприятия, мышления, воображения.

Формирование «умных» эмоций, коррекция недостатков эмоциональной сферы должны рассматриваться в качестве одной из

наиболее важных, приоритетных задач воспитания. В процессе развития происходят изменения в эмоциональной сфере ребенка. Сама по себе эмоциональная сфера качественно не изменяется. Ее необходимо развивать. Современные дети стали менее отзывчивы к чувствам других. В связи с этим работа, направленная на развитие эмоциональной сферы, очень актуальна и важна.

Эмоции играют важную роль в жизни детей. Они помогают ребенку приспособиться к той или иной ситуации. Детские эмоции влияют на будущее поведение ребенка. Они способствуют социальному и нравственному развитию. Кроме того эмоции – как положительные, так и отрицательные являются источником радости и страдания, а жизнь без эмоций пресна и бесцветна.

Эмоции выполняют оценочную роль, побуждают человека к деятельности, влияют на накопление и актуализацию опыта. В дошкольный период особенно активно развиваются психические процессы, формируются произвольное внимание и память, творческое воображение, рождаются новые чувства (дружба, долг). Именно в этом возрасте «сеют семена» будущего.

Педагогический коллектив нашего дошкольного образовательного учреждения поставил задачу – помочь детям разобраться в сложном мире взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, научиться вступать в контакт и вести разговор, внима-

тельно слушать, использовать мимику и жесты для наиболее эффективного выражения своих мыслей. К ним мы добавили и развитие волевых качеств: умение ребенка ставить цель, принимать решение, прилагать усилия к его реализации.

А в этом нам (детям и педагогам) помогла система работы по развитию эмоционально-волевой сферы детей, которая заняла особое место в учебно-воспитательной работе нашего детского сада и осуществлялась по разработанной схеме в трех направлениях:

- работа с педагогическим коллективом;
- работа с детьми;
- работа с родителями.

Началом практической деятельности с педагогическим коллективом являлся контрольный срез эмоционального отношения к детям в процессе режимных моментов.

Критерии эмоционального отношения воспитателя к детям:

1. Положительное: постоянная забота, внимание к детям, тактичная помощь при затруднении. Использует вербальные и невербальные средства общения. Дает ребенку понять, что он ему не безразличен.

2. Положительное: доброжелательно реагирует на их вопросы, просьбы о помощи, но не проявляет в этом отношении инициативы, не хватает чуткости к детям, педагогического такта.

3. Нестабильность: ситуативность поведения при общей положительной эмоциональной окраске.

4. Отсутствие положительного эмоционального отношения воспитателя к детям: сухость в обращении, нечувствителен к настроению, переживаниям, эмоциональному благополучию детей.

Затем, внедряя в практику новые подходы в развитии эмоциональной сферы детей дошкольного возраста, личностно-ориентированную модель обращения с детьми, сделали вывод: изменения необходимо начинать с себя, ориентируясь на девиз: «Каждый воспитатель – психолог». С этой целью проводился «Психологический лекторий» на котором обсуждались особенности эмоционального развития, проводятся специальные тренинги, настраивающие педагога на партнерские отношения с воспитанниками, которые

влияют на эмоционально благополучный микроклимат.

Развитие эмоционально-чувственной сферы дошкольников является приоритетным в составлении годового плана учебно-воспитательной работы. Проблема эмоционального воспитания обязательно имеет место в содержании педагогических советов. Был проведен педсовет на тему: «Развитие эмоционально-чувственной сферы ребенка в детском саду». Большая работа была проведена с педагогами по подготовке к педсовету.

План педсовета.

1. Анализ работы по формированию эмоциональной чувственной сферы детей в дошкольном учреждении (заведующая ДООУ).

2. Особенности развития эмоциональной сферы ребенка (из опыта работы воспитателя).

3. Танцевально-двигательные и телесно-ориентированные техники как специальные методы развития эмоциональной сферы ребенка (из опыта музыкального руководителя, хореографа).

4. Эмоциональный интеллект и жизненный успех (из опыта работы педагога дополнительного образования).

5. Значение эмоционально-коммуникативной сферы в развитии личности ребенка (из опыта работы педагога-психолога).

Неотъемлемым пунктом годового плана являются нетрадиционные формы проведения и подготовка к педагогическим советам.

Развивая эмоционально-нравственную сферу детей, мы использовали комплекс психогимнастических игр и упражнений, подбор которых осуществлялся эмпирическим путем и базировался на многолетнем опыте работы с детьми. Очередность введения игр определялась принципами постепенности и последовательности принятия ребенком норм бесконфликтного общения.

Эмоциональное развитие дошкольника тесно связано с познавательным. Если хорошо развиты эмоции ребенка, то он лучше понимает детей и взрослых, ему легче дается обучение. В процессе обучения было отмечено, что детям не всегда удается понять и тайно определить испытываемое им чувство, поскольку способность к произвольной регуляции эмоций развита недостаточно.

Научиться полноценно выражать свои чув-

ства ребенок может за счет овладения умением различать и сравнивать эмоциональные ощущения; определять их характер, например, приятно-неприятно, спокойно-беспокойно.

С этой целью педагоги использовали различные формы работы: игры-драматизации, беседы, игры и упражнения для развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Для развития эмоциональности и общительности мы использовали любимые виды деятельности детей: рисование, танцы, игры. Проводили с малообщительными детьми социально-организованные занятия, в ходе которых педагоги помогли детям решать их эмоциональные проблемы, развить воображение, ловкость, смекалку, уверенность в себе. Приобретенные знания на занятиях «Психологического лектория» помогли педагогам понимать духовный мир и эмоциональную сферу ребенка, умение почувствовать его настроение. Педагоги восстанавливали с ребенком эмоциональный контакт и своевременно оказывали помощь в налаживании контактов с ровесниками, а также помогали родителям осознать трудности, связанные с воспитанием и развитием ребенка.

Важным этапом методической работы является осуществление преемственности детского сада и семьи. Не может быть никакого сотрудничества, пока детский сад будет равнодушен к семейным проблемам, к семейному воспитанию. Семья дает ребенку эмоциональную защищенность и уверенность в себе. Каждому ребенку важно знать, что он нужен, что в нем бескорыстно заинтересованы. Практикуются в нашем саду различные формы работы с родителями по решению проблем эмоционального развития.

С родителями проводились родительские собрания: «Развитие эмоциональной сферы дошкольника». «Благоприятный эмоциональный фон семьи»; анкетирование на темы: «Какие Вы родители», «Насколько Вы эмоциональны»; а также индивидуальные беседы на темы: «Коррекция эмоциональной сферы ребенка», «Каков Ваш ребенок», «Психологические особенности развития эмоциональной сферы детей».

Вся педагогическая служба сада использовала разнообразное содержание и формы развития эмоциональной сферы.

Воспитатели совместно с психологом разработали конспекты занятий по обеспечению детям эмоционально-положительный опыта совместного созданного значимого продукта.

Весь педагогический коллектив работал по теме: «Эмоции на каждый день», куда входили:

- «Панорама добрых дел»;
- «Барометры настроения»;
- «Веселые сказки»;
- «Страшные сказки».

Педагоги дополнительного образования использовали:

- «Мимические и пантомимические игры и упражнения»;
- «Эмоции в рисунке»;
- «Настроение в цвете»;
- «Выставки: «Веселое и грустное», «Наши разные танцы».

Музыкальный руководитель:

- «Вокально-мимические игры и упражнения»;
- «Театральная деятельность на музыкальных занятиях».

Инструктор по физической культуре:

- «Игры и упражнения на развитие эмоциональной сферы»;
- «Пантомимические игры».

Педагог-психолог:

- коррекционные игры и упражнения на развитие эмоциональной сферы.

Для исследования эмоциональной сферы детей 5-7 лет использовали диагностику, которую проводили в начале и в конце года.

Диагностирование семей мы проводили в нетрадиционной форме – «Книжки – эстафеты», где мамы, папы, рассказывают о своих детях, задают вопросы психологу, музыкальному руководителю, педагогам дополнительного образования. Одним из средств развития эмоциональной сферы в нашем детском саду является «Уголок эмоций». В ее содержании нашли отражения такие основные эмоции, как интерес, радость, удивление, страх, гнев и т. д. Уголки отрицательных и положительных эмоций имеют различия не только в содержании, но в цветовом и музыкальном оформлении. При воздействии на зрительные и слуховые анализаторы детей, достигается высокий результат восприятия, а затем следует проявление положительных или отрицательных эмоций от увиденного и услышанного.

Содержание работы по развитию эмоциональной сферы помогает нам взрослым (педагогам и родителям), понять чувствительный мир ребенка, лучше узнать его переживания в различных ситуациях, осознать, что именно его тревожит и радует. Это позволит при необходимости оказать каждому ребенку, который испытывает эмоциональный дискомфорт, особое внимание, помочь преодолеть отрицательные, а порой тяжелые переживания, связанные с объективными жиз-

ненными проблемами. Таким образом, педагог сможет установить с детьми более доверительное отношение и научить общению в мире взрослых, поможет в дальнейшем успешно обучаться в школе.

Сегодня возникла социальная потребность в ярких личностях. Поэтому в центре воспитательно-образовательной работы должны стоять не программы, планы, не мероприятия и даже не методика, а сам ребенок и его положительный эмоциональный настрой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. *Кряжева Н.Л.* Мир детских эмоций 5-7 лет. – Ярославль: Академия развития, 2005. – 160 с.
3. *Кряжева Н.Л.* Развитие эмоционального мира детей. – Ярославль: Академия развития, 2011. – 208 с.
4. *Минаева В.М.* Развитие эмоций дошкольника. – М: Аркти, 2010. – 48 с.

Приложение

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЛЕКТОРИЙ

Игры и упражнения для развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста:

1. «Назови себя».

Цель: учить представлять себя коллективу сверстников.

Ход: ребенку предлагают представить себя, назвав свое имя, как ему больше нравится, как называют дома или как он хотел бы, чтобы его называли в группе.

2. «Позови ласково».

Цель: воспитывать доброжелательное отношение детей к друг другу.

Ход: ребенку предлагают бросить мяч или передать игрушку любому сверстнику (по желанию), ласково назвав его по имени.

3. «Волшебный стул».

Цель: воспитывать умение быть ласковым, активизировать в речи детей нежные, ласковые слова.

Ход: Один ребенок садится в центр на «волшебный стул», остальные говорят о нем добрые, ласковые слова, комплименты. Можно погладить сидящего, обнять, поцеловать.

4. «Передача чувств».

Цель: учить передавать различные эмоциональные состояния невербальным способом.

Ход: Ребенку дается задание передавать «по цепочке» определенное чувство с помощью мимики, жестов, прикосновений. Затем дети обсуждают, что они чувствовали при этом.

5. «Перевоплощение».

Цель: учить умению перевоплощаться в предметы, животных, изображая их с помощью пластики, мимики, жестов.

Ход: дети загадывают определенный «образ», изображая его, но не называя. Остальные отгадывают, давая словесный портрет.

6. «Моя любимая игрушка».

Цель: развивать умение слушать друг друга; описывать любимую игрушку, отмечая ее настроение, поведение, образ жизни.

Ход: дети выбирают, какую игрушку будут описывать, не называя ее, и рассказывают о ней. Остальные отгадывают.

7. «Подарок другу».

Цель: развивать умение невербально «описывать» предметы.

Ход: Один ребенок становится «именинником», а остальные дарят ему подарки, передавая движениями и мимикой свое отношение к «имениннику».

8. «Скульптор».

Цель: учить договариваться и взаимодействовать в группе сверстников.

Ход: Один ребенок – скульптор, трое-пятеро детей – глина. Скульптор «лепит» композицию из «глины», расставляя фигуры по заданному проекту. Остальные помогают, затем вместе дают название «композиции».

Задания для изучения эмоциональной

сферы ребенка. Предложенные задания позволят исследовать эмоциональное развитие детей 5-7 лет (в пределах обозначенных эмоций), а также определенные изменения (если после проведения игровых и познавательных занятий еще раз выполнить с детьми эти же задания).

Наличие у детей во время выполнения заданий и последующей работы большой степени замкнутости, резкой смены настроений, частых вспышек раздражения, гнева требует особого подхода и внимания к ним.

Задание 1. Изучение особенностей использования детьми мимики и пантомимики при демонстрации заданной эмоции (проводится индивидуально, в двух сериях).

Первая серия. Ребенку предлагают продемонстрировать веселого, печального, испуганного, сердитого, удивленного мальчика (девочку). Каждое эмоциональное состояние называют по мере выполнения.

Выразительное средство, используемое ребенком при демонстрации указанного эмоционального состояния, обозначают знаком «+» в соответствующей графе таблицы 1.

Вторая серия. Ребенку предлагают назвать и изобразить героя сказки/мультфильма, который был веселым, грустным, испуганным, сердитым, удивленным. Эмоциональное состояние героя называют по мере выполнения задания или отказа от выполнения предыдущего.

В таблицу 2 записывают, какого персонажа выбрал ребенок. Знаком «+» обозначают используемое ребенком выразительное средство во время изображения предъявленного героя.

Обработка данных. Анализируют использование детьми выразительных средств при показе каждого эмоционального состояния. Сравнивают результаты первой и второй серии исследования.

Задание № 2. Изучение выразительности речи (проводится индивидуально).

Ребенку предлагают произнести фразу «У меня есть собака» радостно, грустно, испуганно, сердито, удивленно. Адекватно переданную эмоцию обозначают значком «+» в соответствующей графе таблицы 3.

Обработка данных. Делают сравнительный анализ выразительности речи у детей при передаче эмоциональных состояний.

Таблица 1

Ф.И. ребенка	Веселый М П	Печальный М П	Испуганный М П	Сердитый М П	Удивленный М П

М – мимика; П – пантомимика

Таблица 2

Ф.И. ребенка	Веселый Пр М П	Печальный Пр М П	Испуганный Пр М П	Сердитый Пр М П	Удивленный Пр М П

М – мимика; П – пантомимика; Пр- персонаж

Таблица 3

Ф.И. ребенка	Радостно	Грустно	Испуганно	Сердито	Удивленно

Задание № 3. Изучение восприятия детьми графического изображения эмоций (проводится индивидуально).

Ребенку предлагают карточки с графическим

изображением радости, горя, страха, гнева, удивления. Предъявляют их по одной с вопросом: «Какое это лицо?» Ответы детей записывают в таблицу 4:

Таблица 4

Ф.И. ребенка	Радость	Грусть	Страх	Гнев	Удивление

Обработка данных: выясняют, как воспринимают дети графические изображения эмоциональных состояний, сравнивают графические изображения по сложности восприятия их детьми.

Задание № 4. Изучение понимания детьми эмоциональных состояний людей (проводится индивидуально, в двух сериях).

Первая серия. Ребенку предлагают ответить на вопросы:

– Когда бывает интересно?

- Когда человек удивляется?
- Когда человек получает удовольствие?
- Когда бывает стыдно?
- Когда бывает страшно?
- Когда человек злится?
- Когда бывает радостно?
- Когда у человека горе?

Каждый следующий вопрос задают после ответа ребенка на предыдущий. Ответы заносятся в таблицу 5.

Таблица 5

Ф.И. ребенка	Ответы ребенка

Вторая серия. Ребенку предлагают ответить на вопросы:

– Как ты думаешь, почему детям больше нравятся книги с картинками?

– Что произойдет с человеком, если он увидит на березе груши?

– Что ты чувствуешь, когда ешь любимую конфету?

– Что почувствует мальчик, если ему подарят «Денди»?

Каждый следующий вопрос задают после ответа ребенка на предыдущий.

После проведенной работы нами был проведен педагогический совет. Ответы заносятся в таблицу 5.

Обработка данных: Оценивают соответствие ответов детей заданным вопросам. Сравнивают понимание детьми эмоционального состояния людей в ситуациях, обозначенных вопросах первой и второй серии исследования.

СХЕМА НАБЛЮДЕНИЯ И ОЦЕНКИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ГРУППЫ ДЕТЕЙ

Фамилия	Деятельность в режимные моменты		Организованная деятельность (учебная, развлекательная)		Неорганизованная деятельность (свободная игра)	
	Индивидуальное поведение РГС	Поведение в общение РГС	Индивидуальное поведение РГС	Поведение в общение РГС	Индивидуальное поведение РГС	Поведение в общение РГС

Условные обозначения: Р – радость; Г – гнев; С – страх

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ СХЕМА НАБЛЮДЕНИЙ И ОЦЕНКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ РЕБЕНКА В ГРУППЕ

Фамилия	Деятельность в режимные моменты		Организованная деятельность (учебная, развлекательная)		Неорганизованная деятельность (свободная игра)	
	Индивиду- альное по- ведение	Поведение в общении РГС РВС	Индивиду- альное по- ведение	Поведение в общении Р – в Р – с	Индивиду- альное поведение	Поведение в общении Р – в Р – с

Р – р – ребенок – родитель

Р – в – ребенок – воспитатель

Р – с – ребенок – сверстник

PEDAGOGICAL MANUAL EMOTIONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

CHUGAY Galina Fedorovna

Deputy Head of Educational and Methodical Work

ANUFRIEVA Nadezhda Iosifovna

Tutor

Kindergarten No. 12 «The Golden Key»

Yamal-Nenets Autonomous District, Salekhard, Russia

The article describes the work experience of pedagogical collective of kindergarten № 12«Golden key» of the city of Salekhard on the development of the emotional sphere of preschool children.

Keywords: preschool children, pre-school educational institution, educator, emotional development.

РОДИТЕЛЬСКОЕ СОБРАНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ШАБАЛИНА Ирина Алексеевна

учитель-дефектолог

МКДОУ «Детский сад № 171»

г. Киров, Россия

В статье на примере родительского собрания в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) представлен нетрадиционный метод в работе с родителями в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта.

Ключевые слова: работа с родителями, взаимодействие, сотрудничество, партнерство.

Успех коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с задержкой психического развития во многом зависит от тесного сотрудничества и взаимодействия детского сада и семьи.

К сожалению, современные родители не всегда осознают и адекватно оценивают особенности развития и возможности своего ребенка, перекладывая при этом всю ответственность за воспитание и обучение на педагогов. В результате возникают сложности в отношениях семьи с дошкольным учреждением, наблюдается недоверие к педагогам и неудовлетворенность качеством дошкольного образования. Проблема взаимодействия детского сада и семьи остается не только актуальной, но и приобретает порой обостренный характер.

Введение в действие новых федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования является основой для оказания помощи родителям (законным представителям) в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития (Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования). Перед дошкольным учреждением ставится цель: создание единого образовательного пространства для ребенка в семье и ДООУ, привлечение родителей к активному участию в педагогическом процессе.

Для достижения данной цели работа с семьей перестраивается на новую форму – социальное партнерство, – которая предполагает открытость, сотрудничество, взаимодействие и взаимопомощь между педагогами и родителями [3].

Для налаживания партнерства:

- необходимо перейти от профессиональной обязанности вести работу с родителями к желанию сотрудничать для блага ребенка;

- отказаться от традиционной роли педагога, мудреца, вещающего и указывающего, как надо поступать, в пользу партнерской роли, гида, ведущего, опираясь на инициативу родителей;

- не оценивать ребенка, предоставляя родителям информацию о его развитии, а дать возможность им самим проанализировать и сделать выводы [3].

Взаимосвязь между семьей и детским садом должна строиться на доверии, которое возникает в результате эффективного обмена информацией. Собрание – самая традиционная и необходимая информационная форма работы с родителями. Но часто родители относятся к нему как формальному и скучному мероприятию. Попробуем «оживить» ход собрания, не меняя его сути на примере итогового родительского собрания в подготовительной к школе группе компенсирующей направленности для детей с задержкой психического развития.

Тема: «Скоро в школу»

Форма проведения: школьный урок.

Участники: учитель-дефектолог, родители.

Место проведения: группа.

Время проведения: 12 апреля 2018 г.

Цель: предоставление возможности родителям на основе полученной информации самим оценить готовность детей к школьному обучению.

Демонстрационный материал: разноцветные карточки с названиями эмоций; план беседы на белых карточках; математическое выражение и сюжетная картинка-задача; схема алгоритма задачи; схема цветка из карандашей.

Раздаточный материал: бейджики; пеналы с разноцветными карандашами; листочки бумаги А4 с планом беседы и цветком с цифрами.

Родители занимают места (своих детей) за столами по бейджикам. Учитель-дефектолог рисует в центре доски цветок с цифрами на лепестках (I, 1, 2, 3, 4, III)

Ход собрания:

Добрый вечер, уважаемые мамы и папы. Сегодня наше собрание мы проведем в форме урока русского языка и литературы и напишем с вами сочинение-рассуждение на тему: «Скоро в школу».

На доске слева появляется белая карточка с фразой – Скоро в школу.

На ваших столах лежат листочки. Переверните и положите их перед собой. Откройте пеналы. Все это Вам необходимо для работы на уроке.

На доске появляется карточка:

I. Вступление.

Незаметно пролетит время, и наши дети

пойдут в школу. Попробуем дружно произнести фразу «Скоро в школу» с разной эмоциональной окраской.

На доске справа постепенно появляются разноцветные карточки со словами, а родители произносят фразу со всеми эмоциями:

На оранжевом фоне – торжественно, восторженно.

На желтом фоне – радостно, весело, ласково.

На красном фоне – удивленно, тревожно, с сомнением.

На зеленом фоне – спокойно, без эмоций.

На синем фоне – грустно, печально, с сожалением.

На коричневом фоне – испуганно, огорченно, недовольно, раздраженно.

Вопрос: От чего зависит интонация произношения данной фразы родителями будущих первоклассников?

Родители: От готовности ребенка к школе, к школьному обучению.

Вопрос: С какой интонацией в данный день и в данный час Вы бы произнесли эту фразу? (*Дефектолог показывает на разноцветные карточки на доске*).

Задание: Выберите, пожалуйста, карандаш соответствующего цвета и раскрасьте у цветка лепесток под римской цифрой I.

На доске появляется:

II. Критерии готовности детей к школе.

Школа – это новая ступенька в жизни каждого ребенка и его семьи. Ребенок превращается в школьника. Но готов ли ребенок к этим переменам?

На доске появляется:

1. Личностная готовность [1].

Вспомним сказку «Золотой ключик». Папа Карло сделал все, чтобы собрать ребенка в школу: одел (сделал из бумаги курточку и штанишки, из носка – колпачок с кисточкой), обул (сшил башмачки), продал курточку и купил школьные принадлежности – азбуку, но ...

Вопрос: Почему Буратино не дошел до школы?

Родители: ... Убежал в театр ... не хотел в школу ... не хотел учиться ...

Недалеко от школы был кукольный театр, в котором громко играла веселая музыка, показывали представление...

И Буратино подумал: «Школа никуда не

уйдет...»

Вопрос: Почему Буратино выбрал театр, а не школу?

Родители: ... интересней ... не хотел в школу ... не готов к школе.

Критерий: Ребенка школа должна привлекать не внешней стороной (не веселая музыка и представление, не новая школьная форма, красивый ранец и яркие школьные принадлежности ...), а возможностью получать новые знания и испытывать удовольствие и радость от учебы.

Это новообразование у детей называется «внутренняя позиция школьника», которая представляет собой сплав: познавательной потребности и потребности в общении на новом уровне со сверстниками и взрослыми.

Вопрос: А как бы поступил сегодня ваш ребенок на месте Буратино, что выбрал бы он: школу или театр?

Вопрос: С какой интонацией вы сейчас произнесете фразу «Скоро в школу» с учетом критерия личностной готовности ваших детей?

Задание: Выберите, пожалуйста, карандаш соответствующего цвета и раскрасьте у цветка лепесток под № 1.

На доске:

2. Эмоционально-волевая готовность [1].

Вспомним сказку «Три поросенка»: о наивных, беспечных, веселых поросят Ниф-Нифа и Нуф-Нуфа, и серьезного Наф-Нафа.

Вопрос: Чем они занимались в сказке?

Родители: ... Строили дома.

Все лето они кувыркались в зеленой траве, грелись и нежились на солнышке, то есть занимались неорганизованной игровой деятельностью. Но вот пришло время решить более серьезную игровую задачу: построить к зиме дом.

Вопрос: Помните, как они справились с данной задачей? ...

– Наф-Наф серьезно подошел к делу (натаскал камней, намесил глины и не спеша, старательно строил надежный, прочный дом, в котором можно укрыться не только от морозов, но и от страшного, хитрого зверя).

– Братья же не хотели браться за работу, пока совсем не стало холодно. Ниф-Ниф решил, что проще и быстрее смастерить дом из соломы. Нуф-Нуф – приложил чуть больше усилий и построил дом из прутьев. И снова

братья стали веселиться и играть.

Вопрос: Вы помните, чем все закончилось? ...

Мораль: Старательный труд, усердие и заинтересованность в конечном положительном результате своего труда всегда приводят к успеху.

На примере игровой деятельности поросят попробуем проанализировать, насколько готовы они к школьному обучению.

К школе должны быть сформированы ...

1. Способность управлять своим настроением, поведением.

Прозвенел звонок на урок, а дети увлеклись игрой и им необходимо собрать всю силу воли, чтобы справиться с негативным настроением и правильно себя повести – спокойно отправиться в класс.

Вопрос: Кто из поросят справится со своим настроением? ...

2. Умение организовывать рабочее место и поддерживать порядок.

Ребенок сел рисовать, но не приготовил заранее все необходимое, поэтому будет постоянно отвлекаться: нет резинки, карандаш сломан, пенал упал ... В результате, потратит много времени впустую, может потерять интерес к замыслу, и оставить дело незавершенным.

Вопрос: Кто из поросят способен организовать рабочее место? ...

3. Стремление преодолевать трудности и достигать положительного результата своей деятельности.

Не получается – и не будет ребенок выполнять задание, или сделает кое-как.

Вопрос: Кто из поросят ...?

4. Важное волевое качество – это способность длительное время выполнять не очень привлекательное задание.

Не все задания на уроке нравятся и интересны, но ребенку надо уметь слушать и слышать учителя, смотреть и видеть, действовать так, как требует учитель.

Без развития самоконтроля не возможна успешная учебная деятельность.

Вопрос: Кто из поросят готов к школе? ...

Критерий: К началу обучения в школе у детей необходимо сформировать сравнительно хорошую эмоционально-волевою устойчивостью и произвольностью психических процессов, на фоне которых возможно раз-

витие и протекание учебной деятельности.

Вопрос: Вспомните вашего ребенка, умеет ли он, как Наф-Наф:

- ставить перед собой цель;
- принимать решение;
- намечать план действий;
- прилагать усилия к реализации плана;
- преодолевать трудности.

Вопрос: С какой интонацией вы сейчас произнесете фразу «Скоро в школу»?

Задание: Выберите, пожалуйста, карандаш соответствующего цвета и раскрасьте у цветка лепесток под № 2.

На доске появляется:

3. Интеллектуальная готовность [1].

Для успешного обучения в школе важно развитие всех познавательных процессов у детей: восприятия, внимания, памяти, речи, мышления, воображения. Девиз этого направления – я стремлюсь узнать!!!

Вспомним коротышек из Цветочного города. Знайка – любознательный, внимательный, старательный, серьезный, строгий ... Он много читает, любит учиться, наблюдать, изучать, исследовать...

И Незнайка – беззаботный, беспечный, забавный, хвастливый и находчивый ... Всегда готов играть, гулять, отдыхать, но ... только не учиться.

1. Кто из данных героев будет владеть необходимым запасом конкретных знаний и представлений об окружающей действительности?

2. У кого будет сформировано необходимое умение владеть планомерным и расчлененным восприятием, смысловым запоминанием?

3. Кто будет владеть обобщенными формами мышления и основными логическими операциями: анализом, синтезом, обобщением, исключением, сравнением, выделением существенных признаков и закономерностей?

Но следует уточнить, что само по себе количество знаний или навыков не может служить показателем развития. Школа ждет не столько образованного, сколько психологически подготовленного к учебному труду ребенка.

Значительно существеннее не сами знания, а осознанность знаний и умение ими пользоваться. Качество учебы во многом будет зависеть еще и от того, насколько сформированы универсальные учебные действия в дошкольном периоде.

1. Это умение принимать учебную задачу.

Вспомним, как Мальвина пыталась учить Буратино:

– У тебя два яблока в кармане...

– Врете. Ничего у меня нет в кармане.

– Предположим, что у тебя было два яблока в кармане. Некто взял одно яблоко. Сколько осталось?

– Два!

– Подумайте.

– Я не отдам некому яблоко, хоть дерись...

2. Умение выделять общий способ действия (охватывать ситуацию целиком, ее смысловую составляющую).

Задание: По выражению $5+3$ и сюжетной картинке составить задачу.

Родители: В пенале лежали 5 карандашей и еще 3 карандаша лежали перед пеналом. Сколько всего карандашей было у Незнайки?

3. Умение ребенка ориентироваться на систему правил в работе (например, опора на алгоритм помогает выполнять звуко-слоговой анализ слова, составлять и решать задачи).

Задание: Разберем алгоритм составления и решения задачи по схеме: условие, вопрос, решение, ответ. ...

4. Умение принимать и выполнять многоступенчатые инструкции: откройте пеналы, найдите красный, синий и зеленый карандаши и положите их перед пеналами.

Задание: Выполнить данную инструкцию. Сколько ступеней вы насчитали?

5. Умение работать по образцу и давать отчет о проведенной работе.

Задание: Выложить цветок по образцу. Рассказать, как вы это сделали?...

Вопрос: Как вы думаете, вашим детям было бы трудно или легко выполнить данные задания по интеллектуальному критерию?

Задание: С какой интонацией вы произнесете фразу «Скоро в школу»? Выберите, пожалуйста, карандаш соответствующего цвета и раскрасьте лепесток под № 3.

На доске – 4. Физическая готовность [2].

Это фундамент готовности к школе. Сюда входят следующие показатели.

1. Физическое развитие ребенка.

Это выносливость, готовность организма к физическим нагрузкам.

Вспомним сказку «Гуси-лебеди». Девочка загулялась, заигралась и не уследила за

братцем. На протяжении всей сказки она бежит: гуляет, играет, бежит за братцем, бежит вместе с братцем (на картинке – несет на себе). Прибежала домой, привела себя и брата в порядок... Это какой физической выносливостью надо обладать, чтобы все выдержать?

В наши дни детям приходится подолгу находиться в школе: уроки, перемены, физкультура, группа продленного дня, прогулки, секции, кружки, музыкальная школа и ... долгая дорога домой с тяжелым ранцем.

И к данным испытаниям дети должны быть физически готовы.

2. Состояние здоровья ребенка.

Это наличие или отсутствие хронических заболеваний. Часто болеющие дети во время занятий – истощаемы, утомляемы и не способны в полном объеме усвоить учебный материал, который дается на уроке.

3. Уровень созревания структур головного мозга. Данный показатель влияет на способность детей:

– выдерживать интеллектуальные нагрузки;

– усваивать определенные знания и приобретать умения и навыки.

Именно от своевременного созревания структур головного мозга во многом зависит уровень успешности формирования таких навыков, как послоговое чтение, звуко-слоговой анализ слов, устный счет, усвоение состава числа, решение логических задач...

Данный показатель определяет готовность высшей нервной деятельности ребенка к обучению в школе без стресса.

Вопрос: Оцените физическую готовность ваших детей. С какой интонацией вы произнесете фразу «Скоро в школу»?

Задание: Выберите, пожалуйста, карандаш соответствующего цвета и раскрасьте у цветка лепесток под № 4.

На доске:

III. Основные выводы.

Сегодня в сочинении-рассуждении мы с вами попытались раскрыть содержание каждого пункта плана. Посмотрите на лепесточки ваших цветов. Пришло время подвести итог.

Вопрос: С какой интонацией вы сейчас произнесете фразу «Скоро в школу»? *Задание:* Выберите, пожалуйста, карандаш соответствующего цвета и раскрасьте у цветка лепесток под римской цифрой III.

Дети – это цветы жизни. Посмотрите на ваши цветы. Возможно, сегодня не все лепестки получились ярко-оранжевого и солнечного цвета. И если у Вас есть вопросы по поводу полученной информации и результатов, их можно задать в индивидуальной беседе. А

наш урок подошел к концу.

Вопрос: С какой интонацией вы бы сейчас произнесли фразу «Интересное собрание»?

Задание: Выберите, пожалуйста, карандаш соответствующего цвета и раскрасьте серединку у цветка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабкина Н.В. Оценка готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития. – М.: Школьная Книга, 2015. – 136 с.
2. В школу с радостью: конспекты комплексно-игровых занятий с дошкольниками для психолога и воспитателя / авт.-сост. Е.Д. Шваб. – Волгоград: Учитель, 2007. – 79 с.
3. Свирская Л. Работа с семьей: необязательные инструкции: Методическое пособие для работников дошкольных образовательных учреждений. – М.: Линка-Пресс, 2007. – 176 с.

PARENT COLLECTION IN PRESCHOOL ESTABLISHMENT IN THE CONDITIONS OF REALIZATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD FOR PRESCHOOL EDUCATION

SHABALINA Irina Alekseevna

Teacher-Defectologist

Kindergarten № 171

Kirov, Russia

In the article, the non-traditional method in working with parents in the conditions of implementing the federal state educational standard is presented in the example of a parent meeting in a pre-school educational institution (DOW).

Keywords: work with parents, interaction, cooperation, partnership.

УДК 371.263

ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО БИОЛОГИИ

ШАПОВАЛОВА Ольга Николаевна

учитель биологии, заместитель директора по учебно-воспитательной работе

МБОУ «Школа № 97»

г. Ростов-на-Дону, Россия

В статье автором была рассмотрена необходимость применения метапредметного оценивания обучающихся в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом. Основное внимание обращено на специфику обучения биологии, разработаны критерии оценивания в данной области.

Ключевые слова: метапредметное оценивание, федеральный государственный образовательный стандарт, критерии оценивания, компетентностный подход.

С введением федеральных образовательных стандартов (ФГОС) образование полностью переходит на компетентностный подход. Его основная задача сформировать на основе традиционных знаний, умений и навыков метапредметные компетенции.

Решение современных задач не под силу традиционной системе контроля и оценки качества образования. Поэтому в настоящее время в педагогической практике существуют два основных подхода к проблеме оценки образовательных достижений обучающихся.

Первый, традиционный, при котором оценивается уровень образовательных достижений обучающихся при помощи балльной оценки и особое внимание педагога уделяется здесь учебной деятельности.

При втором подходе оценивания рассматриваются индивидуальные достижения обучающихся в образовательном процессе и формирование основных метапредметных навыков. В связи с этим меняется и роль преподавателя. Учителю необходимо учитывать личностные результаты ученика, его коммуникативные, предметные и метапредметные навыки, на практике применять методы самооценки и взаимооценки.

В соответствии с требованиями ФГОС при оценивании предметных результатов необходимо учитывать, что предметом оценки являются не только знания, но и учебные и практические умения специфические для данного предмета, которые базируются на определенных видах универсальных учебных действий. Стандарты прямо указывают, что важнейшим предметом оценивания выступает умение решения учебно-познавательных и учебно-практических задач.

Обязательная составная часть естественнонаучного образования на всех уровнях обучения – это учебный предмет биология. Являясь одним из важнейших компонентов образовательной области «Естествознание», биология вносит большой вклад в достижение целей общего образования, помогая обучающимся осваивать основы науки о жизни.

Цель обучения биологии это:

- сформировать у обучающихся научные знания о живой природе, закономерностях ее развития, исторически быстром сокращении биологического разнообразия в биосфере в

результате деятельности человека для развития современных естественно-научных представлений о картине мира;

- создать первоначальное систематизированное понятие о биологических объектах, процессах, явлениях, закономерностях, об основных биологических теориях, о сообществах живых организмов, среды их обитания, о взаимосвязи живого и неживого в окружающем мире, о наследственности и изменчивости; владеть и понимать биологические термины;

- научить применять методы биологической науки и проводить простые биологические эксперименты для исследования живых организмов и человека, наблюдать за экологической обстановкой в окружающем мире;

- сформировать экологическую грамотность: умение оценивать последствия деятельности человека в природе, как факторы риска влияют на здоровье человека; понимать цель и смысл своих действий и поступков по отношению к живой природе, к здоровью окружающих и своему, осознать какие действия необходимо провести для сохранения разнообразия всего живого и природных местообитаний видов растений и животных;

- сформировать представление о значении биологии, как науки в решении вопроса о необходимости рационального природопользования, защиты здоровья людей в условиях быстрого изменения экологического качества окружающей среды;

- получить навыки оказания первой помощи, рациональной организации труда и отдыха, выращивания и размножения культурных растений и домашних животных, ухода за ними.

Основными видами оценки и контроля являются:

- предваряющий (входной) контроль. Применяется для оценки уровня знаний и развития учащихся в классах, в которых учитель начинает преподавание. А также его используют в отношении вновь прибывших учащихся в класс, перед изучением нового материала для выявления базовых знаний, умений, уровня интереса, имеющегося опыта;

- текущий контроль является элементом многих уроков, прежде всего комбинированных. Проводят в форме устного опроса, письменных проверочных работ, фронталь-

ной беседы, в процессе изучения темы;

– периодический (этапный, рубежный) контроль в форме контрольных работ, собеседований, зачетов, тестирования а также после изучения крупной темы или раздела;

– итоговый контроль проводится после изучения курса или в конце;

– определенного этапа обучения (четверть, полугодие, основного или полного среднего образования). Применяется в форме зачетов, защиты рефератов, экзаменов.

Обучающиеся научатся:

– выделять, описывать и объяснять главные признаки биологических объектов и явлений;

– находить информацию необходимую для изучения биологических объектов и явлений в разных источниках и уметь работать с ней;

– приводить примеры разнообразного живого мира; метаболизма; прокариотических клеток; эукариотических клеток; размноже-

ния организмов; закономерности наследования признаков; использования и охраны окружающей среды, адаптации живых организмов к условиям местообитания; влияние абиотических и биотических факторов на живые организмы;

– составлять краткую характеристику разных типов биологических объектов, явлений и процессов, используя разнообразные источники и формы биологической информации;

– использовать приобретенные знания и умения на практике и в повседневной жизни.

Для достижения планируемых результатов федеральный государственный образовательный стандарт содержит четкие требования к системе оценки.

Данный вопрос является очень важным, поэтому для оценивания результатов по биологии были разработаны критерии, которые представлены в таблице:

Таблица 1

КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ ПО БИОЛОГИИ

От	К
Письменные работы, закрытый экзамен	Открытый экзамен, проекты
Оценка преподавателем, тьютором	Оценка при участии обучающихся
Имплицитные (неявные) критерии оценивания	Эксплицитные (явные) критерии оценивания
Конкуренция	Сотрудничество
Оценка результата	Оценка процесса
Цели и задачи	Учебные результаты
Оценка знаний	Оценка умений, способностей, компетенций
Тестирование памяти	Оценка понимания, интерпретации, применения, анализа, синтеза
Оценка курса	Оценка модуля
Итоговое, суммарное оценивание	Формирующее, развивающее оценивание
Приоритетность оценивания	Приоритетность учения

Результатами применения формирующего оценивания является то, что:

– обучающиеся осваивают стандарт в комфортных для каждого условиях;

– обучающийся максимально приближается к запланированному им результату, если результат выходит за рамки стандарта по уровню освоения содержания;

– обучающимися формируется самостоя-

тельное оценивание;

– формируется реальный подход к самооценке.

Формирующее оценивание основывается на пяти принципах:

– обеспечение учителем обратной связи, предоставляет обучающимся комментарии, замечания и т. п. по поводу их деятельности;

– обучающиеся активно организуют

процесс собственного обучения;

– в процессе обучения обучающихся и изменения их результатов учитель меняет технику и технологию;

– учитель понимает, что оценивание посредством отметки резко снижает мотивацию и самооценку учащихся;

– учитель осознает необходимость обучения обучающихся принципам самооценки и способам улучшения собственных результатов.

Инновационными оценочными средства-

ми и формами являются:

– портфолио;

– кейсы;

– контекстные задачи;

– междисциплинарные экзамены;

– компетентностно-ориентированные тесты;

– ситуационные задания.

При введении ФГОС теперь оцениваются различные направления деятельности обучающихся, то что им необходимо в жизни для решения всевозможных практических задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бенькович Т.М. Модель образовательного рейтинга в портфолио учебных достижений // Профильная школа. – 2012. – № 2. – С. 48-50.
2. Ефремова Н.Ф. Состояние оценочной деятельности в образовании // Навигатор в мире науки и образования. – 2016. – № 2(31). – С. 648-661.
3. Ефремова Н.Ф. Особенности оценивания компетенций обучающихся // Международный журнал экспериментального образования. – № 9. – 2017. – С. 45-49.
4. Ефремова Н.Ф. О критериальных требованиях к составу и содержанию фондов оценочных средств // Мат. IV Междунар. науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы проф. обучения в условиях новой формации». – Туркестан, 2016. – Т. 1. – С. 40-47.
5. Проблемы современного образования. Научно-информационный журнал. Сетевое издание. – № 4. – 2017. – URL: <http://www.pmedu.ru/index.php/ru/2017-god/nomer-4> (дата обращения 28.05.2018).
6. Ромашевская Н.И., Свиarenко В.Г., Тамачаков Е.В. Возможности педагогического моделирования в детерминации категории «воспитание» // Психология, социология и педагогика. – М.: Международный научно-инновационный центр (ООО), 2016. – № 4 (55). – С. 20-27.
7. Свиридова, Л.А., Белгородцева, Е.А. Формирование регулятивных универсальных учебных действий – контроля и коррекции у учащихся начальной и средней школы // Эксперимент и инновации в школе. – 2014. – № 1. – С. 5-8.

FEATURES OF ESTIMATION OF METAPREDMET RESULTS ON BIOLOGY

SHAPOVALOVA Olga Nikolaevna

Teacher of Biology, Deputy Director for Teaching and Educational Work

School No. 97

Rostov-on-Don, Russia

In the article the author considered the necessity of applying the meta-subject assessment of students in accordance with the federal state educational standard. The main attention is paid to the specifics of the teaching of biology, criteria for evaluation in this field have been developed.

Keywords: meta-subject evaluation, federal state educational standard, evaluation criteria, competence approach.

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

ШИШЛЕВСКАЯ Елена Вадимовна

кандидат педагогических наук, преподаватель
ГБОУ ДПО РК «Крымский республиканский институт
постдипломного педагогического образования»
г. Симферополь, Республика Крым, Россия

В статье рассмотрена проблема развития культурологической компетентности воспитателей в системе последипломного образования, представлены компоненты и этапы развития культурологической компетентности педагогов.

Ключевые слова: культурологическая компетентность, последипломное образование.

Постановка проблемы. Целевая направленность современной системы дошкольного образования на гармоничное развитие ребенка предусматривает трансформацию дошкольного образования в гибкую, вариативную систему, которая реализует государственный заказ и соответствует социальному запросу на образовательные услуги. Культурологический подход к осмыслению процесса воспитания дошкольника выступает основополагающим в условиях поликультурности образовательного пространства. Значимость культурологической компетентности для современного воспитателя обусловлена гуманизацией педагогического процесса в дошкольном учреждении, его личностно-ориентированной направленностью. Современное пространство педагогической мысли утверждает новые подходы к освещению педагогического процесса, направленного на формирование целостной личности, что возможно лишь на основе культуры, поэтому педагогический процесс рассматривается как явление культуры. Культурологический подход к содержанию и методам дошкольного образования предполагает не только приобщение детей к жизненному опыту народа, его культуре, но и духовно-эстетическое воздействие на мысли, чувства, поступки детей. Складывается «Разум культуры», который способен нести детям лишь культурно совершенный педагог. Культурологическая компетентность является одной из значимых характеристик современного воспитателя. Непрерывное образование воспитателя, ко-

торое осуществляется в рамках повышения квалификации, подразумевает профессиональное совершенствование по профилю через определенное время, выводит педагога на новые позиции, где культурологическая компетентность является фундаментом для обогащения творческого потенциала.

Анализ исследований и публикаций. Отечественная педагогика выдвигает идеал «человека культуры» – самостоятельной, творческой, нравственно автономной, общественно активной, свободной и ответственной личности. Педагогический процесс рассматривается как система, которая обеспечивает становление личности в культуре [1]. Это касается прежде всего содержания образования и воспитания, возможности гуманитаризации и гуманизации которых широко обсуждаются в настоящее время (Е.В. Бондаревская, Т.Л. Волкова, А.Л. Дейкина, Т.Е. Донская, С.В. Кульневич, Л.Л. Сычугова и другие).

Образовательные идеи с позиции культурологического подхода рассматриваются в контексте мировой культуры. Так, Н.Б. Крылова определяет культурологический подход как «совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы человеческой жизни и деятельности через призму системообразующих культурологических понятий, таких, как культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, личность и социум, культурная деятельность и интересы». Культурные, нравственные, гуманистические ценности признавали как ведущие идеи образования А.

Дистервег, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский. Философские корни культурологических идей находим в работах И. Канта, Э. Кассирера, М. Харриса, О. Шпенглера, в исследованиях отечественных ученых: М.М. Бахтина, Н.А. Бердяева, Л.С. Выготского, А.Ф. Лосева, Ю.М. Лотмана, Г.Л. Щедровицкого.

Целью данной статьи является рассмотрение проблемы культурологической компетентности воспитателей, изучение компонентов и этапов развития культурологической компетентности педагогов дошкольного образования в системе последилового образования.

Изложение основного материала. Профессиональное образование педагога в современных условиях, перестает быть способом усвоения готовых и общепризнанных профессиональных знаний, а превращается в способ информационного обмена с партнерами по непрерывному образовательному процессу, с коллегами по профессиональной педагогической деятельности, с окружающими людьми. В ходе такого обмена осуществляется собственное профессиональное становление, профессиональное развитие [4].

В педагогических исследованиях определены принципы, которые лежат в основе культурологического подхода: соответствия содержания обучения разнообразной палитре культуры; культурного самоопределения ребенка; обеспечения функционирования в сфере образования различных культурных функций; раскрытия личностной культуры каждого ребенка [1]. Рассмотрение образовательного процесса с позиции культурологического подхода в контексте мировой культуры ориентирует содержание обучения на познание различных форм культурного существования людей. Т.Н. Волкова определяет следующие принципы данного подхода: «культурологический, интегративный (или принцип межпредметного культурологического содержания), эмоционально-эстетический, коммуникативный, ментальности (или субъектно-личностный принцип). Реализация данных принципов предполагает знакомство детей с национальной культурой своего отечества, традициями, обычаями, историей страны, формирование ценностно-

го отношения к отечественной культуре, ценностной картины мира в рамках межкультурного диалога, развитие речевой, эстетической и эмоциональной культуры, познавательного интереса и творческой рефлексии к различным явлениям культуры». Данные принципы стали основополагающими в нашей работе.

На основании анализа сущности культурологического подхода мы уточнили понятие «культурологическая компетентность воспитателя» – сформированное интегрированное качество личности, которое позволяет воспитателю ощущать себя объектом культурно-исторического процесса, определяет характер и качественный уровень отношений между участниками педагогического процесса и культурной средой. На основании исследования сущностных педагогических характеристик воспитателя, специалиста дошкольного образования, определена структура культурологической компетентности, включающая мотивационно-личностный, когнитивный, оперативно-деятельностный, эмоционально-творческий компоненты.

Мотивационно-личностный компонент культурологической компетентности воспитателя включает субъектную позицию педагога, осознание мотивов постижения культуры народов, личностной потребности в преобразовании педагогического процесса, осмысления его компонентов с позиции народной культуры, необходимости погружения в пространство культуры общения и стремление развивать ценностное отношение к национальной культуре.

Когнитивный компонент – система психолого-педагогических знаний, знание культурологии, понимание роли культуры в обучении и воспитании детей дошкольного возраста, понимание закономерностей развития культуры как процесса создания, сохранения и трансляции общечеловеческих ценностей; знание традиций, реалий, обычаев, духовных ценностей своего и других народов. Когнитивный компонент включает знания культуры народов (фольклорные произведения, обряды и традиции), что является частью педагогической эрудиции воспитателя. Особое место в структуре когнитивного компонента принадлежит методическим знаниям, представлениям о специ-

фике способов, методов, форм обучения и воспитания дошкольников в пространстве поликультурного социума, их интерпритации в различных педагогических условиях.

Операционно-деятельностный компонент характеризуется умениями использовать инновационные технологии в аспекте культурологического подхода к обучению и воспитанию детей; проявлением активности в процессе педагогической деятельности; способностью, оперируя культурными компонентами и образами разных народов, эффективно осуществлять межкультурную, межкультурную профессиональную коммуникацию; умением организовывать общение в процессе выполнения профессиональных обязанностей.

Эмоционально-творческий компонент характеризуется проявлением вдохновения, творческих способностей в аспекте культурологического подхода к обучению и воспитанию дошкольников, эмоционального отношения к особенностям народной педагогики, понимания ее роли в процессе воспитания детей, способности к сопереживанию. Данный компонент предполагает проявление своей индивидуальности, способности к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей.

В результате культурологической направленности содержания образования происходит становление человека, готового к гуманитарно ориентированному выбору, обладающего различными компетенциями, а использование разнообразного практического материала в процессе обучения помогает формированию человека, готового к целостному восприятию культуры мира на основе культурной толерантности и уважения к человеческой личности как носителю культуры [3]. В таком аспекте культурологический подход предоставляет возможность рассматривать педагогический процесс как явление культуры. Воспитатель должен владеть методикой поликультурного воспитания дошкольников и в то же время иметь свою внутреннюю культуру, владеть методами и приемами привнесения в образовательно-воспитательный процесс национального материала.

Подготовка воспитателя, который является не только носителем определенной культуры, но и владеет набором профессиональ-

ных средств, позволяющих идентифицироваться ребенку-дошкольнику и принять иную культуру, становится одной из наиболее значимых проблем как в системе вузовского обучения, так и в последипломном образовании педагога.

Для нашего исследования важно было выяснить особенности современной системы повышения квалификации. В основу содержания последипломного образования воспитателей входит моделирование содержания дошкольного образования и моделирование процесса обучения на основе сравнительного анализа эффективных образовательных технологий, существующих в отечественной и мировой педагогической практике.

Основная идея современной системы повышения квалификации педагогических кадров состоит в переходе к новой образовательной парадигме, когда способы и формы повышения квалификации переносятся в сферу творческой деятельности. Образовательная парадигма системы повышения квалификации складывается из следующих составляющих: личная профессиональная свобода учителей; непрерывное образование; практикоориентированность; отказ от формирования человека с заданными свойствами; высокая степень толерантности педагогических принципов. Наиболее эффективными формами повышения квалификации являются систематическая учеба без отрыва от производства, стажировка с использованием гостево-ролевого метода, постоянный педагогический семинар, проблемные семинары по модульным образовательным программам.

Система государственных требований к профессиональной деятельности педагога направлена на повышение качества дошкольного образования в интересах детей и родителей (законных представителей), обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства. Процесс профессионального совершенствования основан не только на организации обучения педагогов, введения новых критериев и показателей их деятельности, но и на рефлексии собственной деятельности самим педагогом.

Развитие культурологической компетентности воспитателя в системе последиплом-

ной подготовки будет эффективным при следующих педагогических условиях:

- использование культурологического подхода к определению содержания обучения;
- разработка методического обеспечения системы подготовки воспитателей;
- обеспечение этапности процесса постдипломного образования;
- организация творческой деятельности и применение разнообразных форм работы в системе повышения квалификации воспитателей;
- обеспечение личной и профессиональной свободы педагогов.

Развитие культурологической компетентности воспитателя в системе повышения квалификации включает процессуально-методологический компонент, в основе которого куль-

турологический, аксиологический, системный и деятельностный подходы; содержательный компонент, который представлен системой знаний по дошкольной педагогике, психологии, культурологии, определяет способы педагогической деятельности, развитие компетентности в системе непрерывного профессионального образования; деятельностно-творческий компонент включает реализацию личностно-ориентированных технологий, обеспечивающих развитие культурологической компетентности воспитателя в системе повышения квалификации (проблемный семинар, деловые игры, тренинги, творческие конкурсы, взаимообогащенная дискуссия, мастер-классы, фестивали педагогических идей, методические экспедиции и др.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жиркова, Г.П. Культурологический компонент повышения квалификации педагогов // Человеческий капитал. – 2014. – № 08 (68). – С. 57-59.
2. Комаровская Е.П. Поликультурное образование в современном мире // Культура физическая и здоровье. – Воронеж, 2009. – № 1 (20). – С. 46-49.
3. Плакшина Е.С. Поликультурное образование детей дошкольного возраста // Проблемы и перспективы развития образования : материалы V междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). – Пермь: Меркурий, 2014. – С. 84-85.
4. Степанова И.Ю. Становление профессионального потенциала педагога в процессе подготовки. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2012. – 399 с.
5. Флоренский П.А. Собрание сочинений. Философия культа (Опыт православной антропологии). – М.: Мысль, 2004. – С. 52.
6. Хуторский А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
7. Шишлевская Е.В. Сущность и компоненты профессиональной подготовки специалиста дошкольного образования к работе с детьми в полиэтническом социуме // Психолого-педагогические проблемы сельской школы: Сб. науч. трудов Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины. – Умань : ПП Желтый, 2011. – Выпуск 37. – С. 46-52.

DEVELOPMENT OF CULTURAL COMPETENCE OF TRAINERS IN THE SYSTEM OF IMPROVING QUALIFICATION

SHISHLEVSKAYA Elena Vadimovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer

Crimean Republican Institute of Postgraduate Teacher Education

Simferopol, the Republic of Crimea, Russia

In the article the problem of development of cultural competence of educators in the system of postgraduate education is considered, components and stages of development of culturological competence of teachers are presented.

Keywords: cultural competence, postgraduate education.