

**ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ
ХАНТЫ-МАНСКИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА
СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ**

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**
материалы II Всероссийской очной научно-практической конференции с
международным участием

СУРГУТ, 2019

УДК 373 (08)
ББК 74.1+74.20я431

Рецензент:

Абрамовских Н.В., доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики дошкольного и начального образования факультета психологии и педагогики БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет»

А 43 Актуальные проблемы психолого-педагогического образования: материалы II Всероссийской очной научно-практической конференции с международным участием 19 апреля 2019 года, 2 ч. / Бюдж. учреждение высш. образования ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет»; под общ. ред. В.В.Толмачевой. – Сургут: СурГПУ, 2019. – 375 с.

Сборник материалов Всероссийско очной научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы психолого-педагогического образования».

В рамках конференции рассматривались актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения процесса развития личности ребенка на ступенях дошкольного и школьного образования в условиях перехода на ФГОС нового поколения, а также проблемы в области профессионального образования и повышения квалификации специалистов. В данный выпуск вошли статьи студентов, аспирантов, занимающихся научно-исследовательской работой, руководителей образовательных организаций и педагогов высшей школы, раскрывающие различные аспекты заявленной тематики конференции.

Материалы публикуются в авторской редакции. Редакционная коллегия за достоверность информации, опубликованной в сборнике, ответственности не несет. При цитировании материалов ссылка на данный сборник трудов и авторов обязательна.

ISBN 978-5-93190-318-7

УДК 373 (08)

ББК 74.1+74.20Я431

@ Сургутски государственный педагогически университет, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1. ПОДГОТОВКА И ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

<i>Абашина В.В.</i>	К ВОПРОСУ ОБ ОЦЕНКЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	9
<i>Абашина В.В., Куцулым О.Ю.</i>	К ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	14
<i>Абрамовских Н.В.</i>	К ВОПРОСУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА	21
<i>Алексеева О.В.</i>	ПРОДВИЖЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОГО ПРОЕКТА (НА ПРИМЕРЕ ГРУППЫ ПРОЕКТА «ХОЧУ БЫТЬ ПЕРВЫМ!» В КОНТАКТЕ)	26
<i>Арасланова А.А.</i>	СЕТЕВОЕ СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	33
<i>Горбунова В.А., Зырянова С.М.</i>	К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ К ПРОЦЕДУРЕ АТТЕСТАЦИИ	37
<i>Гулак А.Н.</i>	СТРУКТУРА И ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ	46
<i>Евсюкова Н.И.</i>	ПОДГОТОВКА И ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	51
<i>Зырянова С.М.</i>	КАЧЕСТВО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	57
<i>Ильиных В.С.</i>	ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ	64
<i>Ковшова А.А.</i>	СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	68

<i>Лукиянчина Е.В.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УПРАВЛЕНЦЕВ В СФЕРЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ С СОЦИАЛЬНЫМИ ПАРТНЕРАМИ	76
<i>Максимова О.В.</i>	ПРАКТИКА РАЗРАБОТКИ УСЛОВИЙ ДЛЯ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	82
<i>Мараховская Л.Э., Фалунина Е.В.</i>	ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОУ НА СПЛОЧЕННОСТЬ В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ	88
<i>Овсянникова И.А.</i>	К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ КРОССКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА	94
<i>Ротова Н.А.</i>	РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОВЕДЕНИЯ ДЕБАТОВ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИЗО»	97
<i>Савина Н.В., Лопанова Е.В.</i>	ВОЗМОЖНОСТИ КОУЧИНГА В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИКИ	105
<i>Селукова Н.С.</i>	К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	109
<i>Синебрюхова В.Л.</i>	КЕЙС-МЕТОД НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	117
<i>Собакинских О.В.</i>	РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ КАК ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБОВ ПАРТНЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ	124
<i>Тарасова А.П., Кондрашова Н.Г.</i>	МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РЕОРГАНИЗАЦИИ КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	129

<i>Ташкенова Л.В.</i>	НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ У УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ (НА МАТЕРИАЛЕ МБОУ «СОШ № 41» Г. БРАТСКА)	135
<i>Толмачева В.В.</i>	ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПО ОЗДОРОВЛЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	139
<i>Чистякова В.Н., Зырянова С.М.</i>	ОЦЕНКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	146

СЕКЦИЯ 2. МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ И ПОДДЕРЖКА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Артеменко Б.А.</i>	О РОЛИ РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ В ВОСПИТАНИИ И ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ: ПРАВОВОЙ АСПЕКТ	151
<i>Бобырь Н.Ф.</i>	МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ	158
<i>Болдарева О.А., Якоб С.А.</i>	О ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИННОВАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	165
<i>Валиева Р.Т.</i>	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОО И СЕМЬИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В БЫТУ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	171
<i>Водяха С.А., Водяха Ю.Е.</i>	РАЗВИТИЕ АТТЕНЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ	176
<i>Волкова В.В.</i>	ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА В ДОУ	179
<i>Вятчина Е.В.</i>	ВЗАИМОСВЯЗЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НРАВСТВЕННО-ТРУДОВЫМ ВОСПИТАНИЕМ	185

<i>Грищенко Н.А., Карпинская Е.В.</i>	РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ РЕБЁНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ШКОЛЕ	189
<i>Зайдуллина Ю.М.</i>	К ВОПРОСУ О МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ ПЕДАГОГОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СТРОЕНИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ТЕЛА У ДЕТЕЙ	196
<i>Зайцева Ж.В.</i>	ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КУЛЬТУРЕ РУССКОГО НАРОДА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	198
<i>Зотикова А.А.</i>	К ВОПРОСУ О МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	205
<i>Иванченко Ю.Н., Якоб С.А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ ВЗРОСЛЫХ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВЫХ МОБИЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ	208
<i>Ишмухаметова Э.А.</i>	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОУ И СЕМЬИ В ВОПРОСАХ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	216
<i>Котлованова О.В.</i>	СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ «БЕЗОПАСНЫЙ Я В БЕЗОПАСНОМ МИРЕ»	219
<i>Кельдимуратова А.Е.</i>	ВОЗМОЖНОСТИ ДЕТСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	225
<i>Кириенко С.Д., Микерина А.С.</i>	ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	230
<i>Крумова Э. М., Зырянова С.М.</i>	К ВОПРОСУ ОБ ОЦЕНКЕ ИМИДЖА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	234
<i>Крутякова Т.И.</i>	РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМ СЕМЕЙНОГО ЧТЕНИЯ В ЦЕЛЯХ УКРЕПЛЕНИЯ ДЕТСКО- РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ	241
<i>Лашкова Л.Л. Мухамедьянова Ф. В.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЯХ ХМАО – ЮГРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	247
<i>Маркова Е.А.</i>	РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ КАК УСЛОВИЕ	253

	ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
<i>Моисеева С.В., Жесткова Е.А. Неретина Т.Г., Пономарева И.М.</i>	РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА В ДЕТСКОМ САДУ	259
	ИЗОТВОРЧЕСТВО КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	262
<i>Орехова И.Л., Тюмасева З.И.</i>	ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО ИХ РАЗВИТИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ	266
<i>Савина Н.В.</i>	ШАХМАТЫ В ДЕТСКОМ САДУ И ШКОЛЕ	272
<i>Смирнова А.Д.</i>	ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	276
<i>Сыртланова Н.Ш.</i>	ПРИБОЩЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ К МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН	281
<i>Филиппова А.Р.</i>	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ РАССУЖДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	285
<i>Халикова В.Ф.</i>	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФОРМ РАБОТЫ ПЕДАГОГА- ПСИХОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	290
<i>Хорошева Т.Б., Шкляева Н.М.</i>	ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ИЗВЕСТНЫМИ ЛЮДЬМИ ГОРОДА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	294
<i>Хуснутдинова З.Р., Чалдышкина Н.Н.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОУ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	298
<i>Шаббаева Г.Ф., Вахитова Р.А.</i>	ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ТАНЦА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	302
<i>Шанц Е.А.</i>	РАЗВИТИЕ ИНИЦИАТИВЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	307

<i>Шлее М.И.</i>	РУССКАЯ НАРОДНАЯ КУКЛА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЯХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	313
<i>Якоб С.А.</i>	СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К КУЛЬТУРЕ ХМАО – ЮГРЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	318
СЕКЦИЯ 3. МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ И ПОДДЕРЖКА В НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ		
<i>Алешкина А.А., Молодец И.И.</i>	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕГРАТИВНОГО УРОКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА ПРОЕКТОВ	323
<i>Арефьева О.М.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДАГЕСТАНСКИХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТРАДИЦИЙ В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	330
<i>Аюпова В.Г., Кулашкина А.Н.</i>	СОВМЕСТНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ И УЧАЩИМИСЯ В РАМКАХ МУНИЦИПАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ЧИТАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»	335
<i>Буляканова А.Р.</i>	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ ЗАНЯТИЙ РОБОТОТЕХНИКОЙ	340
<i>Губина Д.М.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	344
<i>Дадакина Е.С.</i>	ВЗАИМОСВЯЗЬ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	347
<i>Кораблева О.А.</i>	ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПУНКТУАЦИОННЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	350
<i>Кривко Д.Ю.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИСТОРИИ РОДНОГО КРАЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА	354
<i>Мурзина Н.П.</i>	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ	360

<i>Васильева А.В.</i>	РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ	
<i>Неретина Т.Г.</i>	К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАВЫКОВ СПОРТИВНОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ	366
<i>Рамеева Э.Р. Щербакова А.Э.</i>	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА НА ПРИМЕРЕ ЛИЦЕЯ №3 Г.СУРГУТА	371
<i>Сокурова С.В.</i>	ПРАВИЛА ПЕРЕНОСА И ДЕЛЕНИЯ СЛОВ НА СЛОГИ	377
<i>Толмачева Е.О.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОГО РОДИТЕЛЬСТВА НА ПРИМЕРЕ СИСТЕМЫ РАБОТЫ МБОУ НШ «ПРОГИМНАЗИЯ»	384
<i>Тужикова В.Д.</i>	ОРГАНИЗАЦИЯ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИ ГРАМОТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ПО ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ	391
<i>Уральская Ю.А., Чалдышкина Н.Н.</i>	МЕНТАЛЬНЫЕ КАРТЫ - ОТ ИДЕИ К ВОПЛОЩЕНИЮ НА ПРАКТИКЕ	398

**СЕКЦИЯ 1. ПОДГОТОВКА И ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ
ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ
УСЛОВИЯХ**

**К ВОПРОСУ ОБ ОЦЕНКЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

Абашина Валентина Васильевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и
начального образования БУ ВО «Сургутский государственный педагогический
университет», г. Сургут

E-mail: abashina86@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются подходы к оценке деятельности педагога дошкольного образования в контексте Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и профессионального стандарта педагога. В качестве основных компонентов профессиональной компетентности педагога дошкольного образования рассматриваются специальная, методическая, психолого – педагогическая и аутопсихологическая компетентности. Достижению нового качества дошкольного образования должна способствовать методическая служба дошкольной организации, а также способность самостоятельно приобретать новые знания и умения.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, оценка педагогического труда, принципы методической работы в ДОО.

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО) востребован педагог творчески думающий, владеющий современными методами и технологиями образования, способами самостоятельного конструирования педагогического процесса, умением прогнозировать конечный результат. В ФГОС ДО указано, что «педагогические работники, реализуемые Программу, должны обладать основными компетенциями, необходимыми для создания условий развития детей» [4].

Профессиональный стандарт «Педагог педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [3] раскрывает общие требования, предъявляемые к педагогу, трудовые действия, а также определяет профессиональные компетенции педагога.

Считается, что их достаточный уровень позволит педагогу самостоятельно и эффективно решать поставленные перед ним профессиональные задачи.

Так, в данном документе предлагается перечень компетенций, которыми должен владеть педагог. Приведём некоторые из них :

- организовывать виды деятельности, осуществляемые в раннем и дошкольном возрасте: предметную, познавательно-исследовательскую, игровую, конструктивную, коммуникативную, двигательную и др.;

- применять методы физического, познавательного и личностного развития детей раннего и дошкольного возраста в соответствии с образовательной программой организации;

- использовать методы и средства анализа психолого-педагогического мониторинга, позволяющие оценить результаты освоения детьми образовательных программ;

- выстраивать партнерское взаимодействие с родителями (законными представителями) детей раннего и дошкольного возраста для решения образовательных задач, использовать методы и средства для их психолого-педагогического просвещения;

- владеть ИКТ- компетенциями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста и др.

Но, к сожалению, в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования мы уже столкнулись с множеством проблем, связанных с недостаточным уровнем развития профессиональной компетенции педагогов.

Каковы же критерии оценки деятельности педагога в современных условиях? Сразу отметим, что сегодня учеными, методистами, работниками образовательных организаций накоплен огромный аналитический материал, но до сих пор нет четких и научно обоснованных критериев оценки труда педагога дошкольного образования.

Наиболее упрощенная модель, отражающая категорию качества педагогической деятельности, включает три ее уровня: нормативный, преобразующий, творческий.

Нормативный уровень характерен для педагогов, ориентированных на стандарт, эталонное качество педагогической деятельности, стремящихся к его сохранению и поддержанию. Преобразующий уровень качества предполагает достижение оптимального результата педагогической деятельности за счет освоения и поиска относительно новых форм и методов работы с детьми, которые уже, как правило, где-то и кем-то используются. Творческий уровень качества педагогического труда характерен для

педагогов, занимающихся исследовательской деятельностью, постоянно находящихся в творческом поиске.

Изучение профессиональной компетентности должно быть направлено на выявление индивидуальных особенностей профессиональной деятельности педагога. Оценка профессионально-педагогической компетентности должна проводиться не только путем сравнения полученных результатов с какими-либо нормативными требованиями, но и путем сопоставления их с результатами предыдущих мониторингов, позволяющих выявить динамику профессионального роста педагога. Она должна выявлять не только актуальный уровень профессионального развития педагога, но и определять возможные пути его совершенствования.

Безусловно, диагностика уровня профессиональной компетентности педагогического работника важна и нужна не как самоцель, а как средство выявления уровня профессионализма всего коллектива образовательной организации, его педагогического потенциала. Изучение профессиональной компетентности не должно быть привязано только к аттестации кадров, а должно быть непрерывным процессом. Нельзя использовать результаты диагностики для "навешивания ярлыков", ими следует руководствоваться для построения обоснованной системы работы с кадрами.

В качестве основных компонентов профессиональной компетентности педагога дошкольного образования мы рассматриваем специальную, методическую, психолого – педагогическую, аутопсихологическую компетентности.

Специальная компетентность предполагает знания, умения и опыт деятельности, умение решать профессиональные задачи в области дошкольного образования. Методическая компетентность включает владение различными методами и приёмами обучения детей и развития психолого – педагогической компетентности родителей и умение применять их в образовательном процессе дошкольной образовательной организации. Психолого-педагогическая компетентность предполагает умение строить педагогически целесообразные отношения с обучаемыми, осуществлять индивидуальную работу на основе результатов педагогической диагностики; умение выявлять личностные особенности, умение грамотно строить взаимоотношения с родителями и детьми. Аутопсихологическая компетентность подразумевает умение педагога осознавать уровень собственной педагогической деятельности, знание о способах профессионального самосовершенствования, умение видеть причины недостатков в своей работе, желание самосовершенствования.

На наш взгляд, оценка результативности профессиональной деятельности педагогов должна проводиться с учётом следующих показателей: качество организации

образовательной деятельности, осуществление педагогического сопровождения индивидуального развития детей, создание эмоционально благоприятного микроклимата в группе, популярность среди воспитанников, родителей, коллег, обобщение и представление опыта на городском, федеральном и международном уровне.

Профессиональное развитие педагога дошкольной образовательной организации – это длительный процесс, целью которого является формирование человека как мастера своего дела, настоящего профессионала. Достижение нового качества дошкольного образования возможно только при условии повышения уровня профессиональной компетентности педагогических работников. Исходя из этого, определим задачи методической службы дошкольной организации на современном этапе.

Система методической работы в дошкольной образовательной организации должна осуществляться в соответствии с *принципами*, сформулированными в исследованиях Бабанского Ю.К., Л.П. Ильенко, С.Г. Молчанова, Г.В. Яковлевой:

1. Актуальность (учёт проблем современного общества, социального заказа на уровень образованности детей).
2. Научность (осуществление методической работы в соответствии с современными научными достижениями).
3. Творческий характер (нацеленность на максимальную активизацию педагогов в процессе методической работы).
4. Системность, непрерывность, массовость (превращение методической работы в часть системы непрерывного образования, полный охват педагогов различными формами методической работы).
5. Оперативность, гибкость, мобильность (способность системы методической работы гибко реагировать на изменения, происходящие в системе образования).
6. Коллективный характер методической работы (разумное сочетание общих и индивидуальных, обязательных и добровольных форм и методов методической работы).
7. Конкретность методической работы (учёт особенностей конкретной образовательной организации, индивидуально-дифференцированный подход к педагогам в зависимости от их образования, стажа, уровня профессиональной компетентности и т.д.).

По мнению К.Ю. Белой, содержание методической работы в каждой дошкольной образовательной организации выстраивается в трех плоскостях:

- по отношению к конкретному педагогу – организация индивидуальной работы по совершенствованию психолого-педагогической компетентности и авторской профессиональной деятельности каждого педагога;

- по отношению к педагогическому коллективу ДОО – формирование коллектива единомышленников;

- по отношению к общей системе непрерывного образования – изучение нормативно-правовых актов, внедрение достижений науки и передовой педагогической практики [1].

Способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, а также использовать их в практической деятельности является условием профессионального роста педагога. «Образование для всех, образование через всю жизнь...» должно стать новым жизненным стандартом каждого педагога дошкольного образования.

Литература

1. Белая, К.Ю. Методическая деятельность в ДОО. ФГОС ДО : метод. пособие. – М. : ТЦ Сфера, 2017. – 128 с.

2. Методическая работа в дошкольной образовательной организации : метод. пособие / В. В. Абашина, С. А. Якоб ; Департамент образования и молодеж. политики Ханты-Манс. авт. округа – Югры, Бюджет. учреждение высш. образования ХМАО – Югры «Сургут. гос. пед. ун-т». – Сургут : РИО БУ «Сургутский государственный педагогический университет», 2019. – 104, [1] с.

3. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. [Электронный ресурс] // Российская газета: Интернет-портал. – Режим доступа: <http://rg.ru/2013/12/18/pedagogdoc.html> (дата обращения: 16.02.2017).

4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва. – Режим доступа: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 16.02.2017).

К ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Абашина Валентина Васильевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования БУ ВО «Сургутский государственный педагогический

университет», г. Сургут

E-mail: abashina86@mail.ru

Куцулым Ольга Юлиевна

заведующий муниципального бюджетного дошкольного образовательного

учреждения детского сада № 9 «Метелица», г. Сургут

ds9@admsurgut.ru

Аннотация: в статье рассматриваются причины, препятствующие адаптации молодых специалистов к профессиональной деятельности в дошкольной образовательной организации, а также критерии успешной адаптации к меняющимся условиям. Подчёркивается, что для успешной адаптации молодого специалиста необходимо регулярное методическое сопровождение методиста дошкольной организации, педагога-психолога и воспитателя-наставника. Определяются условия успешности процесса адаптации молодых педагогов к профессиональной деятельности в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: молодой специалист, профессиональная адаптация, методическое сопровождение, условия успешной адаптации к профессиональной деятельности.

Современное общество предъявляет серьёзные требования к личности воспитателя дошкольной образовательной организации и к уровню его профессиональной компетентности. Это актуализирует проблему готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности в дошкольной организации. В условиях реформирования национальной системы образования важное значение имеет тот факт, что выпускник вуза должен за короткий срок адаптироваться в новых для него условиях к практической деятельности и соответствовать требованиям, предъявляемым к данной профессии.

Молодой специалист – это выпускник образовательного учреждения высшего и среднего профессионального образования в возрасте до 30 лет, принятый на работу по трудовому договору в соответствии с полученной специальностью в течение года после окончания учебы [5]. Молодой специалист, вступая в педагогическую деятельность, попадает в новую для него социальную и профессиональную среду, в новые режимы умственных и физических нагрузок, в новую сферу отношений и взаимодействий.

Легко ли молодому воспитателю адаптироваться к профессиональной деятельности в дошкольной образовательной организации? Молодость - это всегда самое

прекрасное время нашей жизни, когда все по плечу, всего хочется, все интересно, и кажется, что можешь свернуть горы. У только что пришедшего в детский сад специалиста нет мешающих работе стереотипов, он хочет и может работать в новых образовательных условиях, используя весь потенциал современных методик, которыми он или уже овладел в университете. ИКТ-компетентность молодых педагогов также сегодня ни у кого не вызывает сомнения. Общение на форумах, в социальных сетях позволяет молодым воспитателям активно включать эти формы коммуникации в педагогическое пространство. Новая система оплаты труда создает конкурентную среду для молодых педагогов, показывающих в своей работе достойное качество образования. Теперь не возраст и выслуга лет, а конкретные результаты становятся основанием для существенного повышения зарплаты для всех категорий педагогов независимо от стажа и опыта работы.

Однако, в современной системе образования, которая сегодня претерпевает кардинальные изменения, перед молодым педагогом встает множество новых задач. Начиная специалист, только пришедший в детский сад, допускает ошибки в профессиональной деятельности, вследствие чего у него осложняются взаимоотношения с ребенком и родителями, коллегами, возникает эмоциональное напряжение, что приводит впоследствии к затруднению профессиональной адаптации. В случае длительной адаптации молодой специалист детского сада часто стремится сменить место работы, отказывается от ведения педагогической деятельности вообще.

Л. Волошина выделяет три типа молодых специалистов и, исходя из специфики их обучения, указывает на возможные профессиональные затруднения, с которыми они столкнутся во время работы в ДОО:

1) «неопытные» (знания достаточные, но мало умеют).

Профессиональные затруднения - структурирование собственной деятельности, недостаток опыта. Источник данной проблемы - недостаточность практико-ориентированной подготовки в стенах вуза.

2) «теоретики» (блестяще освоены теоретические основы педагогической деятельности, но недостаточно сформирован операциональный компонент профессиональной деятельности).

Профессиональные затруднения - недостаток практического компонента профессиональной компетентности; преимущественно теоретические представления о детях и организации педагогического процесса, отсутствие опыта педагогической коммуникации.

3) «неопределившиеся» (недостаточная мотивация профессиональной деятельности).

Профессиональные затруднения - неадекватность образа будущей профессиональной деятельности, отсутствие прочных теоретических знаний и практических умений в работе с дошкольниками [2, с.108].

На основе опроса молодых специалистов дошкольных образовательных организаций города Сургута нами были выделены причины, препятствующие успешной профессиональной адаптации молодых специалистов:

- недостаточный уровень сформированности практических умений и навыков профессиональной деятельности;
- отсутствие сопровождения молодого специалиста опытным коллегой;
- неадекватность образа профессионального будущего или его негативный характер;
- недостаточное практическое владение современными технологиями дошкольного образования;
- непонимание стратегии построения карьеры в образовательном пространстве региона;
- слабая мотивация к постоянному профессиональному росту.

В связи в этом назрела необходимость выявления условий, способствующих успешной процесса адаптации молодых педагогов к профессиональной деятельности в дошкольной образовательной организации.

Проблемой адаптации молодых специалистов занимались такие учёные, как: М.Л. Аралова, М.А. Агранович, М. Ю. Лимонова, Е.Г. Черникова, А.И. Турчинова и др. Данные исследователи рассматривают процесс постепенного вхождения сотрудника в трудовую деятельность как профессиональное, психофизиологическое, социальное вживание личности в коллектив, где она находит свободу для самореализации и формирования новых профессиональных ценностей, формирует индивидуальный стиль деятельности.

Э.Ф. Зеер, А.В. Поляков и др. в своих исследованиях характеризуют профессиональную адаптацию с позиции формирования нового статуса у личности, освоения ею социальной роли, приобретения социальных ценностей, осознания важности традиций в своей профессиональной деятельности.

Профессиональная адаптация у каждого молодого специалиста индивидуальна, она зависит от разных факторов, но в целом связана с понятием «адаптированность», которая определяется как освоение норм профессиональной деятельности.

К. Е. Коноваленко выделяет следующие критерии успешной адаптации к изменяющимся условиям: в профессиональной сфере, в целом достигнуты положительные результаты, молодым специалистом освоена педагогическая деятельность, воспитатель творчески подходит к методикам обучения и воспитания дошкольников, все субъекты дошкольного образования высоко оценивают профессиональный уровень молодого специалиста, в отношениях и взаимодействии среди коллег отмечается психологический комфорт, психофизиологическое состояние сотрудника стабильное [4, с. 181].

Исходя из сказанного выше, можно сделать вывод, что главными критериями адаптированности молодого специалиста являются: освоение им профессиональных навыков, осознание специфики своего труда, овладение своей новой социальной ролью, формирование индивидуального стиля деятельности, включение в систему производственных и социальных отношений. Процесс адаптации молодого специалиста к профессиональной деятельности можно считать завершённым при условии соответствия профессиональных успехов его социальным отношениям и взаимодействию в педагогическом коллективе.

В настоящее время возросла потребность молодых специалистов в методическом сопровождении административного персонала, воспитателей-наставников в процессе их адаптации к профессиональной деятельности. Методическое сопровождение молодых специалистов рассматривается в трудах К.Ю. Белой, Н.А. Виноградовой, Т.Б. Веселовой, Л.М. Волобуевой, К.В. Коноваленко, И.Э. Мадеевой, П.И. Тимофеевой и др.

Методическое сопровождение — это организованный процесс систематического взаимодействия методиста дошкольной образовательной организации и воспитателя, направленный на оказание ему помощи при выборе путей решения текущих проблем и задач, которые возникают в ситуации педагогической деятельности, с учётом жизненного и профессионального опыта молодого воспитателя [3, с.18].

В процессе методического сопровождения молодых специалистов традиционно выделяют следующие этапы:

1) аналитико-диагностический, предполагающий выявление в профессиональной деятельности воспитателя проблем и осознание потребности в их решении при поддержке компетентного специалиста;

2) проектировочный этап, включает в себе совместное с методистом дошкольной образовательной организации создание маршрута профессиональной деятельности воспитателя, показывающего механизм решения возникнувшей проблемы;

3) этап реализации маршрута, который заключается в оказании помощи молодому специалисту воспитателем-наставником при реализации маршрута профессионального развития;

4) контрольно-оценочный этап, содержащий совместное обсуждение итогов решения проблемы.

Следовательно, для успешной адаптации молодого специалиста необходимо регулярное методическое сопровождение методиста дошкольной организации, педагога-психолога и воспитателя-наставника, которые, учитывая индивидуальные особенности молодого воспитателя, будут помогать ему анализировать свои сильные стороны и достижения, осознавать проблемы и необходимость своего профессионального роста, заниматься самообразованием.

Ученичество и наставничество – это традиционные методы профессионального обучения на рабочем месте. В процессе адаптации к профессиональной деятельности они являются наиболее актуальными, так как в них отражена жизненная необходимость выпускника учебного заведения получить поддержку опытного профессионала, который способен предложить помощь практического плана на рабочем месте.

В образовательной организации воспитатель-наставник продемонстрирует молодому специалисту на личном примере способы организации режимных моментов, занятий, прогулок, покажет, как целесообразно планировать рабочий день, окажет помощь при составлении конспекта непосредственной образовательной деятельности, поможет выбрать актуальные приёмы, формы и методы для работы с детским коллективом, может дать необходимые советы, рекомендации, ответить на вопросы.

Процесс наставничества О.Б. Аввакумова, Т.Б. Тырина предлагает выстраивать таким образом, чтобы содействовать повышению профессионального мастерства начинающих педагогов, формированию практико – ориентированных умений в процессе решения следующих задач:

- изучение и распространение передового педагогического опыта;
- оказание психолого – педагогической и консультативной помощи;
- совместное проектирование индивидуальных маршрутов самообразования молодых педагогов на диагностической основе [1, с.26].

Таким образом, наставничество в процессе повышения профессионально компетентности молодого специалиста происходит поэтапно и включает в себя формирование и развитие личностных и функциональных компонентов деятельности молодого специалиста и соответствующие им профессионально значимые качества.

Для успешной адаптации молодых специалистов к профессиональной деятельности К. Ю. Бережнова и П. И. Тимофеева предлагают использовать методы активного обучения в процессе наставничества. Важнейшая роль среди них принадлежит дискуссионным (групповая дискуссия, разбор кейсов из практики, круглый стол, мозговой штурм, вечер вопросов и ответов, дебаты и др.), а также практическим методам (деловые игры; педагогические тренинги; решение педагогических задач; мастер-классы и др.).

Т.Б. Веселова, В.Б. Веретенникова, Л. М. Волобуева и др. предлагают приобщение молодых специалистов к проведению открытых занятий, участию в работе педагогических советов, семинарах, конференциях, ярмарках педагогических идей, деловых играх, мастер-классах. Это позволяет молодому специалисту быстрее адаптироваться и включиться в деятельность дошкольной образовательной организации, развить свои профессиональные умения, получить первый педагогический опыт, заработать авторитет среди воспитанников, родителей и коллег.

Таким образом, наиболее оптимальные условия для адаптации молодых специалистов создаются там, где с молодыми воспитателями организуется наставничество с использованием активных методов обучения, где молодых специалистов включают в проведение педагогических мероприятий образовательной организации, где наставники подходят индивидуально к разработке программы адаптации молодого специалиста с учётом его профессиональных и личностных качеств. Все это позволит начинающему педагогу быстро адаптироваться к работе в детском саду, избежать момента неуверенности в собственных силах, наладить успешную коммуникацию со всеми участниками педагогического процесса, формировать мотивацию к дальнейшему самообразованию, «почувствовать вкус» профессиональных достижений, раскрыть свою индивидуальность и начать формирование собственной профессиональной траектории.

Литература

1. Аввакумова, О.Б., Тырина, Т.Б. Индивидуально – дифференцированный подход в методическом сопровождении кадров в условиях введения ФГОС ДО [Текст] / О.Б. Аввакумова, Т.Б. Тырина // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2016.- № 7. – С. 25-32.

2. Волошина, Л. Легко ли быть молодым воспитателем? / Л. Волошина, О. Нагель, О. Якуш [Текст] // Дошкольное воспитание. - 2015. - № 9. - С. 112.

3. Игнатьева, Л. В. Педагогическое сопровождение становления молодых специалистов в образовательных учреждениях СПО [Текст] / Л. В. Игнатьева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – М.: ТЦ Сфера, 2003.– С. 200.

4. Коноваленко К.В. Профессиональная адаптация молодых педагогов к современным условиям дошкольного образовательного учреждения [Электронный ресурс] / К.В. Коноваленко // Молодой ученый. — 2013. — №10. — С. 512-514. — URL <https://moluch.ru/archive/57/7792/> (дата обращения: 10.02.2019).

5. Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 N 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс] / — URL <https://www.google.com/search> (дата обращения: 10.02.2019).

К ВОПРОСУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Абрамовских Наталья Викторовна

доктор педагогических наук, доцент
заведующий кафедрой теории и методики
дошкольного и начального образования

Сургутский государственный
педагогический университет, г.Сургут

natali-270171@mail.ru

Аннотация. Цель данной статьи – представить опыт деятельности по внедрению инновационно-развивающей среды в профессиональной подготовке магистрантов, обучающихся по программе профессиональной подготовки «Инновационная начальная школа», реализуемой в Сургутском государственном педагогическом университете. Автором рассмотрены компоненты образовательной среды в русле системно-деятельностного подхода и представлен практический опыт по их реализации в аспекте организации практической подготовки магистрантов.

Ключевые слова: профессиональное образование, инновационная образовательная деятельность, магистратура, субъектность, инновационная образовательная среда.

Проблема создания и эффективного функционирования инновационной образовательной среды для развития личности как члена общества, взаимодействия этой среды с социальными и культурными процессами в обществе являются актуальными как

для школы, так и для вуза, тем более педагогического, так как для него важна не только собственная образовательная среда. Понятие образовательная среда вошло в категориальный аппарат педагогической науки давно и в современном образовании рассматривается широко: как совокупность материальных компонентов, пространственно-предметных компонентов, социальных компонентов, межличностных компонентов. В целом, средовой подход, опираясь на гуманистические философско-методологические воззрения, составляет основу методологии педагогической деятельности, теорию осуществляемого через специально формируемую среду управления процессом формирования и развития обучающегося. В связи с этим ученые и практики особое внимание обращают на системное создание образовательной среды с целью получения развивающего эффекта от ее влияния на систему образования. Влияние и проблемы взаимоотношений человека и среды изучают философия, история, социология, психология, педагогика, экология и другие научные дисциплины.

Вместе с тем, не смотря на достаточно четкое определение методологических подходов к дефиниции образовательной среды, обозначении принципов ее создания, выявления структурно-функциональных компонентов, в практике работы образовательных организаций существуют затруднения с практическим преломлением теории на практику создания реальной образовательной среды в аспекте ее развивающего влияния на систему профессиональной подготовки магистрантов.

В нашей работе под образовательной средой магистратуры будет пониматься совокупность информационных ресурсов, технологий и условий, благоприятных для порождения, существования и развития профессиональной системы подготовки обучающихся, в том числе качество проходящих в ней процессов, эмоциональный климат в процессе профессиональной подготовки, личностное благополучие ее субъектов (преподавателей, студентов, педагогов школ и др.). Образовательная среда как компонент системы образования выполняет различные функции, связанные с существованием данной системы[3,5,7,8]. В нашей работе особое внимание уделено рассмотрению развивающей функции образовательной среды в аспекте инновационных качественных изменений при реализации программ магистратуры.

Все компоненты системы профессионального образования должны обеспечивать обобщенный результат ее реализации – подготовку высококвалифицированного специалиста, обладающего необходимой системой профессиональных компетенций, обеспечивающих высокие результаты собственной профессиональной деятельности. Основные концептуальные подходы к созданию системы непрерывного педагогического образования обосновывают необходимость направленности каждого этапа на достижение

определенного уровня развития профессиональной компетентности педагога, при этом с каждым уровнем подготовки (бакалавриат, магистратура, аспирантура) усложняются задачи, к решению которых должен быть подготовлен педагог [1,2,4]. Поэтому рассматривая результативность функционирования инновационно-развивающей среды мы должны четко определить составляющие компоненты готовности учителя начальной школы к профессиональной деятельности при организации его обучения на уровне магистратуры. Опираясь на методологические положения по организации образовательного процесса в вузе, рассмотренные в работе В.С. Лазарева [6] и с учетом инновационной составляющей данного процесса необходимо выделить следующие компоненты подготовки к профессиональной деятельности магистранта:

- наличие мотива включения в инновационную профессиональную деятельность;
- комплекс знаний о современных требованиях к результатам школьного образования, инновационных моделях и технологиях образования;
- компетентность в области педагогической инноватики.

В соответствии с этим инновационно-развивающую среду педагогического университета можно рассматривать как систему условий, созданных в образовательном учреждении, где происходит профессиональная деятельность преподавателей и обучающихся, и способствующих профессионально-личностному становлению магистрантов. Рассмотрим более подробно данные условия, обеспечивающие включение магистрантов в инновационно-развивающую деятельность и овладевающими на этой основе соответствующими компонентами профессиональной компетентности.

Формирование мотивационной готовности к включению в инновационную профессиональную деятельность осуществляется за счет применения интерактивных образовательных технологий. При этом особое внимание уделяется внедрению групповых форм организации деятельности магистрантов, самостоятельной работе. Поступающие в магистратуру обучающиеся уже имеют опыт профессиональной подготовки на уровне бакалавриата или специалитета, а отдельные магистранты и небольшой опыт профессиональной деятельности в начальной школе. Поэтому синергетического эффекта можно добиться за счет включения в инновационно-развивающую среду коллективных форм деятельности, способствующих творческому обмену мнениями, обогащению возникающих идей, выбору результативных методов и технологий решения поставленных учебных и практических задач. Особым вниманием преподавателей магистерской программы «Инновационная начальная школа» пользуются проектные работы. Поэтому на занятиях в магистратуре используются методики коллективных учебных занятий, с

созданием творческих групп обучающихся, распределением между ними конкретных задач по выполнению проектов, которые соотносятся с направлениями профессиональной деятельности учителя начальной школы. При предлагаемом подходе целевой установкой для оценки результативности выполненного коллективного проекта служит его результативность, инновационная привлекательность для современной школы, возможность внедрения в систему образования, обоснованность методики его реализации в системе начального общего образования. Для оценки созданных проектов по обозначенным критериям привлекаются высококвалифицированные педагоги начальной школы, методисты, директора. Таким образом, доведение созданного проекта до его реальной оценки и внедрения в практику работы образовательных организаций создает условия для мотивационной готовности магистрантов к участию в инновационной деятельности.

Вторым компонентом, включенным в состав профессиональной готовности магистрантов к инновационной деятельности, является комплекс знаний о современных требованиях к результатам школьного образования, инновационных моделях и технологиях образования. Основным средством результативного развития данного компонента мы считаем разработку системы практик и обеспечение условий для их эффективной реализации в инновационно-развивающей среде, создаваемой в вузе. В рамках программы «Инновационная начальная школа» реализуется четыре практики, в целевых ориентирах которых представлены задачи, связанные с решением проблем инновационного развития педагога начальной школы. Представим это на примере практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (научно-исследовательская). Данная практика проводится в целях получения профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, в том числе развития умений организации и реализации задач научно-исследовательской деятельности. Практика направлена на создание условий для развития умений обучающихся вести самостоятельный научный поиск, оценить свои возможности в определении пути своего профессионального и научного роста, предусматривает овладение обучающимися способами решения задач научно-исследовательской деятельности. Практика позволяет концентрированно погрузиться в научно-исследовательскую деятельность, результатом которой должно стать создание теоретической и эмпирической базы магистерской диссертации. В ходе практики студенты приобретают опыт самостоятельного ведения научно-исследовательской работы, целенаправленного решения диагностических задач, поставленных в магистерской диссертации. Данный вид практики способствует комплексному

формированию общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся, обеспечивает магистрантам возможность приобретения опыта осуществления эффективной профессиональной деятельности как научно-исследовательской, так и прикладной в соответствии с особенностями программы направленности «Инновационная начальная школа».

Третьим компонентом в составе профессиональной готовности учителя начальной школы к участию в инновационной деятельности является компетентность в области педагогической инноватики. Наиболее благоприятные возможности для формирования этого компонента связаны с организацией научно-исследовательской работы магистранта, участием в конкурсах грантов, обобщением опыта собственной деятельности в научных статьях, выступлениях на конференциях различного уровня. В связи с этим в инновационно-развивающую среду вуза включены разнообразные формы организации научно-исследовательской деятельности магистрантов, направленные на развитие у них опыта:

- использования современных компьютерных технологий поиска информации в исследуемой области;
- обработки эмпирических и статистических данных;
- разработки программы научного эксперимента или иного эмпирического исследования;
- подбора, анализа, обработки и систематизации данных, профессиональной работы с электронными документами;
- публичных выступлений;
- подготовки презентаций и научных докладов, оформления научных статей и научной работы.

Изменения в системе подготовки учителя начальной школы обосновывает переход на системно-деятельностный подход, предполагавший достижение принципиального нового качества подготовки магистрантов, что требует внедрения системы условия создания и функционирования инновационно-развивающей среды вуза.

Таким образом, инновационно-развивающая среда вуза является системой диалектического взаимодействия социальных, пространственно-предметных, коммуникативных, дидактических компонентов, обеспечивающих эффективные условия для развития готовности магистрантов к участию в инновационной деятельности начальной школы. При создании инновационно-развивающей среды целевой установкой должны служить ее возможности для целостного развития компонентов профессиональной готовности магистрантов через интерактивные формы организации

учебной деятельности, систему практической подготовки, участие магистрантов в научно-исследовательской деятельности под руководством преподавателей вуза.

Литература

1. Ананьева М.С., Магданова И.В. Формирование общекультурной и профессиональной компетентности бакалавра педагогического образования с использованием региональной культурной среды // Педагогическое образование в России. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ. 2013. №3. С. 165–170.

2. Бедный Б. И., Кузенков О. А. Интегрированные образовательные программы «Академическая магистратура – аспирантура» // Высшее образование в России. 2016. No 5. С. 21–32. URL: <http://www.vovr.ru/upload/5-16.pdf> (дата обращения: 25.03.2018).

3. Войко Р.А. Культурно-образовательная среда: к определению понятия и педагогического значения среды // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2011. – № 2 (13). – С. 14–20.

4. Кузнецова В. Н. Магистратура: проблемы становления // Высшее образование в России. 2011. №1. С. 45-48. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15608361> (дата обращения: 14.05.2018)

5. Кулюткин Ю.Н., Тарасов С.В. Образовательная среда и развитие личности [Электронный ресурс] / Ю.Н. Кулюткин, URL: www.znanie.org/jornal/n1_01/obraz_sreda.html (дата обращения 15.12.2018).

6. Лазарев В.С. Педагогическая инноватика. М., 2006. 295с.

7. Савельев Д.С. Педагогическая среда, педагогическое пространство как категории педагогической науки (анализ и определение терминов и понятий) // Инновации в образовании: Специальный образовательный портал. URL: <http://sinncom.ru/content/publ/info/saveliev/index.htm> (дата обращения 10.12.2018).

8. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл. 2001. 365 с. URL: http://pedlib.ru/Books/6/0471/6_0471-1.shtml (дата обращения 15.09.2018).

ПРОДВИЖЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОГО ПРОЕКТА (НА ПРИМЕРЕ ГРУППЫ ПРОЕКТА «ХОЧУ БЫТЬ ПЕРВЫМ!» В ВКОНТАКТЕ)

Алексеева Ольга Владимировна

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики
дошкольного и начального образования**
БУ ВО ХМАО-ЮГРЫ "Сургутский государственный педагогический университет"

г.Сургут

baxitova@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются подходы по привлечению на страницу студенческого проекта пользователей социальных сетей, даётся классификация контента, используемого для продвижения студенческого проекта. Рассмотрены особенности, возможности, а также эффективность направления брендинга и PR в группе проекта в ВКонтakte для создания узнаваемости проекта, формирования мнения о значимости и уникальности проекта у пользователей сети.

Ключевые слова: социальная сеть, контент, продвижение проекта, студенческий проект.

Сравнивая ценностные системы поколений, многие исследователи отмечают изменение роли и значения личности, повышение ее активности, самостоятельности, ее субъектности. Так, В.А.Ядов указывал, что обретение молодежью свободы является необходимым условием плодотворной деятельности, самоутверждения каждого молодого человека и всей социально-демографической группы [6].

Очень важно вызвать и закрепить у будущих педагогов положительное эмоциональное отношение к выбранной педагогической специальности. Создать такой положительный социальный эффект можно за счет получения одобрения своих действий, мыслей и самопрезентации в социальном пространстве виртуального мира [8].

Возможность высказывать свое мнение (анонимно или публично) привлекает молодежь. Ее активность напрямую зависит от смыслов, которые вбрасываются в пространство социальной сети, поэтому для того, чтобы осуществлять профессиональное воспитание студентов педагогического вуза, не нужно пренебрегать таким информационным (позиционным) каналом, как социальные сети [2]. У молодежи становится обыденным использовать виртуальный контент для построения коммуникаций [3].

Как справедливо указывает Е.Е. Моргунова, социальные сети предназначены для обеспечения взаимодействия людей, имеющих общие интересы в какой-либо области. Поэтому студенческие группы и объединения активно используют разнообразные сервисы, в том числе и «ВКонтakte». Одно из преимуществ онлайн-общества состоит в том, что посылаемые тексты одновременно становятся доступны как адресатам,

так и отправителям [4]. Сети становятся существенным инструментом информационного влияния [6, С.292].

По мнению Л.Н.Рыбаковой, социальная сеть отличается от любого другого виртуального сообщества настойчивой программой «социализации» нового пользователя [5].

Одним из результатов повседневного сетевого взаимодействия становится формирование крепких горизонтальных связей среди взрослеющего поколения [7]. Этим и была обусловлена необходимость создания группы проекта «Хочу быть первым!» в социальной сети. Проект направлен на профессиональное воспитание бакалавров педагогики через выстраивание взаимодействия разных субъектов образовательного пространства (привлечение студентов всех курсов обучения направленности «Начальное образование», магистрантов, потенциальных абитуриентов, педагогов – бывших выпускников СурГПУ).

Задачи проекта предполагают:

- Создание и размещение информации на разных площадках о направленности «Начальное образование».
- Подготовку и публикацию методического сопровождения в рамках реализации проекта «Хочу быть Первым!», направленного на формирование позитивного отношения к профессии педагог НОО.
- Проведение исследований и публикация результатов по теме «Особенности профессионального воспитания бакалавров педагогики».
- Подготовку и проведение различных акций и мероприятий, направленных на выявление особенностей и создание позитивного имиджа профессии учителя начальных классов.

Продвижение образовательного проекта – это комплекс мероприятий, направленных на формирование определенного мнения отношения объекта пиара к предмету пиара. Продвижение включает рекламу, мероприятия по формированию общественной мысли и стимулирующие меры [1, с.57].

Любая форма действий имеет конкретные функции и цели, которые планируются быть достигнутыми в процессе продвижения, в том числе и студенческого проекта. Перечислим функций продвижения:

- Создание образа престижности участия в проекте.
- Сохранение узнаваемости проекта.
- Информирование о реализации проекта.

- Изменение образа участников проекта, как отдельных студентов, так и групп в него входящих.

- Создание энтузиазма среди участников проекта.

- Убеждение не только участников проекта, но и подписчиков его страницы ВКонтакте участвовать в обсуждениях и мероприятиях проекта.

- Ответы на вопросы.

- Благоприятная информация о проекте и его участниках.

В ходе реализации проекта «Хочу быть Первым!» у бакалавров педагогики по направленности «Начальное образование» формируются компетенции: ОК-4, ОК-5, ОК-6, ОПК-1, ОПК-2, ОПК-5, ПК-2, ПК-4 и ПК-5.

Целевые группы проекта: студенты 1-3 курсов направления Педагогическое образование, направленность Начальное образование, преподаватели СурГПУ, подразделения воспитательной деятельности СурГПУ.

Хотя проект успешно действовал два года, опрос студентов и преподавателей СурГПУ показал, что большинство респондентов не были знакомы ни с самим проектом, ни с его деятельностью. Поэтому потребовалась площадка, на которой бы представлялась жизнедеятельность проекта.

Выбор социальной сети ВКонтакте для создания группы проекта был обусловлен тем, что это наиболее посещаемая социальная сеть. У ее аудитории фиксируется высокая интернет-активность, особенно у молодежи до 24 лет. ВКонтakte предоставляет широкие возможности для работы с целевой аудиторией.

Анализ соотношения контента представленного в группе «Хочу быть первым!» (<https://vk.com/club133915930>) за 3 года ее существования с «лайками», комментариями и просмотрами, позволили выявить следующее:

- Изображения с лицами людей набирают количество «лайков» и комментариев больше, чем без них на 30 %.

- Светлые изображения набирают больше реакций участников группы на 25% больше, чем темные.

- На 30% повышается популярность тех постов, которые содержат смешанный контент (текст, фото или видео) в котором представлены узнаваемые реальные участники проекта и описываемого мероприятия.

- На 24% повышается количество «лайков» для постов с фотографиями, если у них широкий задний план.

- Повышается незначительно (1,5%) популярность постов с хештегами меньше 5.
- Записи с видеоконтентом популярнее, чем с фотографиями.
- Наибольшее количество «лайков» собирают фото и видео с доминирующим синим фоном (более 20%).
- Наиболее привлекательными для участников группы были посты, в которых были предложения разной длины. Сначала короткое. Потом немного подлиннее. И ещё одно предложение длиннее остальных. И снова короткое.
- Целесообразно публиковать разнообразные посты (по авторству, по виду и стилю) или создавать акции для этого.
- Чаще выделяют те посты, в которых текст разбит на абзацы.
- Посты с недлинным названием (примерно 28-29 символов) просматриваются (читаются) на 15% чаще.
- Чередование коротких постов с длинными спровоцировало приток посетителей уникальных посетителей за сутки группы в контакте.
- Судя по количеству просмотров и «лайков», для участников группы были интересны не просто длинные посты, а лонгрид (Longread (англ. «долгое чтение»), представляющее собой публикацию, состоящую из большого числа символов, разделенных на подзаголовки и блоки и, содержащую фото или видео для большей читабельности.

Анализ литературы позволил выделить следующие виды контента в социальных сетях, которые можно использовать для продвижения студенческого проекта: новостной контент; пользовательский контент; репутационный контент; интерактивный контент; экспертный контент; обучающий контент.

На момент организации группы проекта (ноябрь 2016) в нее входило 26 человек, на апрель 2019 в ней зарегистрировано 126 участников. Два года группа была закрытой. С ноября 2018 года она стала открытой. Модераторами группы с начала ее основанием являются руководители проекта Алексеева О.В. и Арасланова А.А. Одна из вдохновителей проекта – сегодня уже третьекурсница направленности Начальное образование Мария Четвертных является владельцем сообщества. Ею же был разработан дизайн группы и ее логотип. Редакторами группы так же являются третьекурсники – Диана Лопарева и Аня Петрова.

Модераторы (руководители проекта) позиционируют себя по отношению к участникам проекта и группы в контакте как консультантов, помощников и экспертов.

Это выражается в:

- помощи тем, кто что-то не понял в самом процессе создания постов;
- выставлении полезной, дополнительной информации или реакций на опубликованные посты;
- формирование площадки (акций) для общения и взаимного обмена мнениями участниками группы и гостей;
- объяснение своей позиции по какому-либо вопросу.

Модераторы создают атмосферу дружелюбия и позитива, когда каждый участник группы, желающий высказаться в группе понимает, что его никто не обидит в группе, ему всё объяснят и помогут.

Так как группа проекта полностью посвящена общению студентов, входящих в проект, и никакой другой информации в нём нет, то необходимо каждый месяц составлять рубрикатор по видам контента для того что бы охват аудитории был максимальный. Он представляется в виде таблицы, в которой указывается вид контента, дата и время его размещения, в соответствии с мероприятиями не только по плану проекта, но и тех (студенческих объединений, кафедры, факультета, Университета), в которых принимают участие студенты, входящие в проект. Составление контент-плана помогает заранее продумать, какой контент будет на странице, как позиционировать сообщество и какие у него цели. Как показал наш опыт, именно демонстрация того, что участникам проекта «Хочу быть первым!» есть что сказать, становится магнитом по привлечению участников и посетителей на страницу проекта. Для того чтобы искать удачные темы для контента постов, которыми хочется делиться и которые будут привлекать внимание к странице проекта, мы пользовались разделом «контент-маркетинг» сервиса serpstat.com.

Об успешности группы может свидетельствовать ее статистика.

Анализ диаграммы посетителей группы проекта «Хочу быть первым!» по возрастным показателям и по отношению к полу, к которому они принадлежат, помогает выявить основное ядро группы – возраст аудитории группы. В нашем случае это женщины от 18 и до 24 лет. В этот возрастной период попадают студенты с 1 по 4 курс, а так же молодые специалисты.

Динамика изменения уровня охвата аудитории группы проекта «Хочу быть первым!» с ноября 2016 по апрель 2019 года представлена на рисунке 1.

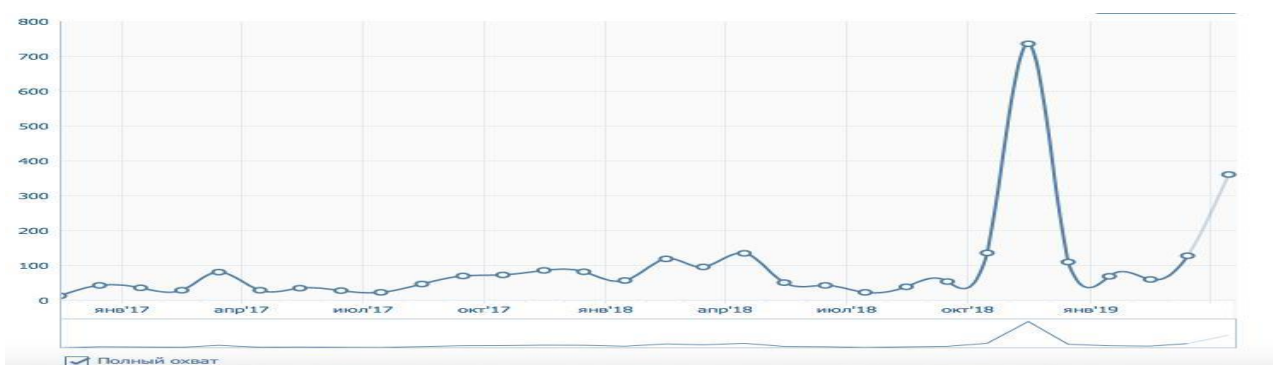


Рис. 1. График охвата аудитории группы проекта «Хочу быть первым!» с ноября 2016 по апрель 2019 года

Анализ статистики источников переходов участников в группу проекта «Хочу быть первым!» с ноября 2016 по апрель 2019 года свидетельствует о том, что 76,01% пользователей переходит на страницу проекта с прямой ссылкой, 18,31% человек переходят с раздела «Мои группы», 1,97% - с раздела «Новости», с внешних сайтов всего 0,14%.

Большинство просмотров страницы проекта происходит с мобильных устройств (89,82%)

Уникальными посетителями являются те, кто непосредственно вошли в группу.

График, показывающий распределение количества пользователей, оставивших комментарий в группе проекта «Хочу быть первым!» по месяцам с апреля 2018 года по апрель 2019 года, показывает, что во время каникул, сессии и прохождения педагогических практик активность пользователей стремится к нулю.

Группа проекта «Хочу быть первым!» ВКонтакте предполагает безусловное дальнейшее развитие, так как ставит перед собой разносторонние комплексные задачи, требующие систематической корректировки направлений деятельности и содержания работы по наполнению группы проекта.

Литература

1. Бухарова Г.Д. Маркетинг в образовании: М.: Академия, 2010.
2. Кая И. Культ «интернет» и его влияние на сознание молодежи [Электронный ресурс] // Я : 2020 : [сайт]. - 2005—2011. - URL: http://www.molgvardia.ru/mg_authors/2010/02/15/14096
3. Лисенкова А.А., Мельникова А.Ю. Социальные сети как фактор активного влияния на формирование ценностей молодежи // Российский гуманитарный журнал. 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-seti-kak-faktor-aktivnogo-vliyaniya-na-formirovanie-tsennostey-molodezhi> (дата обращения: 06.04.2019)

4. Моргунова Е. Е. Информационные технологии в жизни представителей поколения z: проблемы общения студентов в социальных сетях // Наука и образование сегодня. 2017. №11 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-v-zhizni-predstaviteley-pokoleniya-z-problemy-obscheniya-studentov-v-sotsialnyh-setyah> (дата обращения: 06.04.2019).
5. Рыбакова Л.Н. Персональный компьютер как средство самосоциализации: освоение виртуальной реальности // Онлайн исследования в России: тенденции, перспективы. М.: Институт социологии РАН, 2007.
6. Ядов В. А. Политическая институционализация российского общества // Мировая экономика и международные отношения. 1998. №3. С. 35.
7. Якоба И. А. Влияние виртуальных социальных сетей на молодежь // Вестник ИргТУ. 2011. №3 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-virtualnyh-sotsialnyh-setey-na-molodezh> (дата обращения: 06.04.2019).
8. Discourse and digital practices: Doing Discourse Analysis in the Digital Era / Ed. R. H. Jones, A. Chik, C. A. Hafner. London: Routledge, 2015. 250 p.

СЕТЕВОЕ СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Арасланова Анастасия Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования Сургутского государственного педагогического университета,

г. Сургут

E-mail: generol@mail.u

Аннотация: В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки будущих учителей через организацию сетевого социального партнерства. Анализируется имеющийся опыт и определяются перспективные направления его развития.

Ключевые слова: социальное партнерство; педагогическое образование; педагогическая практика; кластерный подход.

Современные требования, предъявляемые к выпускнику педагогического вуза, обуславливают необходимость построения совершенно иного взаимодействия педагогических вузов и общеобразовательных организаций. Наиболее продуктивной

формой такого взаимодействия может выступать сетевое социальное партнерство, призванное стать взаимовыгодным для всех его участников.

Термин «социальное партнерство» происходит от латинского слова «socialis» (товарищеский, общественный) и французского слова «le partenaire» (партнер, компаньон).

Традиционно под сетевым партнерством понимается процесс сотрудничества, не закрепленный в учредительных документах, но поддерживаемый фактически. Правовой основой такой совместной деятельности обычно становится договор, регулирующий права и обязанности взаимодействующих сторон. Подобное некоммерческое партнерство может создаваться для усиления «практической подготовки обучающихся и компетентностной направленности повышения квалификации работников образования посредством учебной, воспитательной, методической, практико-ориентированной научно-исследовательской работы и организации производственной, стажировочной деятельности обучающихся» [3, с. 117].

За прошедшее десятилетие накоплен бесценный опыт организации различных форматов взаимодействия вузов с региональным сообществом: создание совместных структур по обеспечению реализации интересов вуза и бизнеса (система обучения взрослого населения, агентства по трансферу технологий, агентства сертификации профессиональных квалификаций, мониторинговые службы по исследованию рынков труда и образовательных услуг и т.д.); формирование фондов целевого назначения для развития вуза; создание и совместное управление корпоративными благотворительными фондами для развития человеческого капитала территорий (иных социально значимых целей); учреждение постоянно действующих грантовых программ на условиях партнерства органов региональной власти, вуза и бизнес-организаций; совместное администрирование региональных ярмарок образовательных проектов (других мероприятий); формирование ресурсных центров на основе бюджетного и внебюджетного финансирования, в которых концентрируются эксклюзивные ресурсы и обеспечена их доступность для местного населения; развитие с участием партнеров сервисной инфраструктуры в самом вузе (бизнес-инкубатор, маркетинговая служба, центр планирования карьеры и трудоустройства, клубы выпускников и др.). [1; 3; 4]. На базе общеобразовательных организаций не просто организуется традиционная педпрактика, а педагогическими вузами совместно с региональными управлениями образования создаются сертифицированные кампусы психолого-педагогической интернатуры, обеспечивающие трансляцию лучших практик, стажировку и повышение профессиональной квалификации педагогов [2].

Несмотря на рост числа научных публикаций по тематике социального партнерства, приходится констатировать - на сегодняшний день не выработан единый подход к анализу сущности данного социокультурного явления, проблема остается недостаточно исследованной, а по ряду аспектов (развитие феномена социального партнерства в условиях глобализации, теоретические подходы к концепции сетевого социального партнерства как неконфронтационного способа урегулирования социальных отношений между группами общества, обобщение зарубежного опыта, учёт традиций советского высшего образования при построении взаимодействия с производственной сферой) - остро дискуссионной.

Приведенный выше перечень апробированных форм социального партнерства не является исчерпывающим.

Перспективным выступает проведение проектных работ по следующим направлениям развития сетевого социального партнерства при подготовке будущего педагога, востребованного на региональном рынке труда:

- внесение необходимых изменений в организацию образовательного процесса вуза (проектирование и реализация спецкурсов и спецпрактикумов по заявкам работодателей на базе образовательных организаций);

- модернизация организации и дидактико-методического сопровождения практик (научно-методическое обеспечение, корректировка инструктивно-отчетной документации, цифровизация процедуры и формы представления документации) [1, с.16];

- организация новых форм сотрудничества образовательных организаций и вуза (создание базовых кафедр в образовательных организациях, проведение мастер-классов, стажировочных площадок, научно-практических конференции на базе школ);

- реализация в вузе проектов, связанных с профессиональным становлением будущего педагога и активным включением различные формы проектной деятельности работающих педагогов и потенциальных абитуриентов;

- разработка аутентичного методического портфеля выпускника вуза, согласованного с работодателем;

- формирование пакета востребованных выпускных квалификационных работ по запросам работодателей;

- организация внутривузовского и межвузовского взаимодействия студентов разных уровней подготовки (проектные и проблемно-исследовательские группы студентов, развитие олимпиадного движения, организация веб-квестов);

- заключение договоров о выполнении конкретных информационно-методических проектов для образовательных организаций региона.

Сетевое социальное партнерство основывается на взаимной выгоде всех ее участников. Опытные педагоги повышают свою компетентность в процессе практико-ориентированной подготовки будущих учителей, получают возможность оперативно получить научно-методические консультации вузовских преподавателей. Школа имеет возможность выбрать наиболее подготовленных выпускников вуза, а также при необходимости использовать научно-исследовательский потенциал вуза – участника сетевого социального взаимодействия. Педагогические вузы, в свою очередь, создают для профессорско-преподавательского состава атмосферу методической погруженности в решение реальных проблем образовательного процесса общеобразовательных организаций, инициируют перманентное повышение квалификации учителей, что императивно повышает реализм и близость к современной практике вузовских преподавателей.

В современных условиях наиболее прогрессивный подход к организации сетевого социального партнерства педагогического вуза может быть основан на кластерной концепции в формате «портфеля ресурсов» (репутационных, кадровых, интеллектуальных, программно-информационных, материально-технических и т.д.). Кластер (от англ. Cluster – гроздь, сгусток, скопление, концентрация, группа) – организационная форма объединения усилий заинтересованных сторон в направлении достижения конкурентоспособных преимуществ.

Именно кластерная концепция предлагает «беспроектную» модель конкуренции, предоставляя возможность достижения выгоды каждому из участников кластера, предоставляет передовую форму институциональной организации инновационного процесса. Основу кластерной концепции составляют: эффект регионализации, необходимость унификации организационного технологического инструментария, целесообразность их дифференциации в силу характера и специфики конкретной страны (группы стран, регионов и т.д.). Как свидетельствует накопленный зарубежный и отечественный практический опыт, характерными особенностями успешной производственно-хозяйственной деятельности кластера могут явиться: оптимизация взаимосвязей (на основе кооперации и сотрудничества) между различными субъектами территории – государством, производственными структурами, научно-образовательным сообществом и общественностью, позволяющие участникам приобретать более высокий рыночный потенциал в сравнении с организациями, не охваченные кластеризацией; жесткая ориентация на потребности рынка.

Приобретающее в последнее время все более широкое распространение в системе высшего педагогического образования сетевое социальное партнерство нацелено на

подготовку мобильных и высококвалифицированных специалистов, ориентированных на региональный рынок труда, способных к профессиональному саморазвитию и самореализации. Переориентация деятельности учреждений высшей школы на поиск эффективной модели сетевого социального партнерства как механизма удовлетворения требований работодателей в сочетании с компетентностной парадигмой подготовки будущих педагогов вносит качественные изменения в содержание, структуру и формы обучения. На уровне учебных заведений основным механизмом повышения эффективности управления должна стать разработка планов стратегического развития на основе технологий формирования эффективных внешних партнерств. В современных условиях вопрос формирования системы сетевого социального партнерства между учреждениями высшего педагогического образования и образовательными организациями, нацеленный на максимальное согласование и реализацию интересов всех участников, становится все более актуальным.

Литература

1. Абрамовских Н.В., Лашкова Л.Л. Профессиональная подготовка будущих педагогов в системе многоуровневого образования//Высшее образование сегодня. 2015. №12. С.11-16
2. Воровщиков С.Г. Сетевое взаимодействие образовательных организаций: ресурс решения инновационных проблем// Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2015. – № 4. – С. 1222-1225
3. Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Образовательно-производственное партнерство как новая форма организации основного высшего и дополнительного профессионального образования // Педагогическое образование и наука. – 2015. – № 5. – С. 115-122
4. Шайдуллина А.Р. Интеграция ссуза, вуза и производства в региональной системе профессионального образования: Автореф. док. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 2010. – 28 с.

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ К ПРОЦЕДУРЕ АТТЕСТАЦИИ

Горбунова Валерия Анатольевна

магистрант БУ «Сургутский государственный педагогический университет»
(направленность «Менеджмент в дошкольном образовании»),

методист МБДОУ д/с «Теремок» (п.г.т. Белый Яр)

E-mail: leri-89@mail.ru

Зырянова Светлана Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования,

БУ «Сургутский государственный педагогический университет» г.Сургут

E-mail: zyryanova-zsm@yandex.ru

Аннотация: в статье в контексте проблемы формирования мотивационной готовности педагогов ДОО к процедуре аттестации представлена характеристика содержания понятия «мотивационная готовность» с различных теоретических позиций. Авторы особое внимание уделяют описанию наиболее эффективного комплекса направлений в работе руководителя ДОО, направленного на повышение уровня сформированности мотивационной готовности педагогов к процедуре аттестации, приводят примеры использования таких форм работы в процессе организации методической и управленческой деятельности с педагогическими кадрами в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: мотивационная готовность, аттестация, педагоги дошкольного образования, дошкольная образовательная организация.

Аттестация педагогических работников – это оценка не только конкретного педагогического работника и его профессиональной компетентности определенным стандартам и нормам, но и оценка деятельности всей образовательной организации в целом. Современные требования к педагогу дошкольной образовательной организации закреплены на государственном уровне профессиональным стандартом «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (утв. приказом Минтруда и соцзащиты Российской Федерации №544н от 18.10.2013 г.) [4], который описывает трудовые функции и квалификацию педагога в сфере дошкольного образования и призван мотивировать педагога к совершенствованию своей профессиональной педагогической деятельности.

В настоящее время в государственной образовательной политике РФ вопросу процедуры аттестации педагогических работников, в том числе дошкольной образовательной организации, уделяется особое внимание. Об этом свидетельствует ряд нормативно-правовых документов, регламентирующих процедуру аттестации, таких как: Федеральный закон «Закон об образовании в РФ», в котором рассматривается

определение понятия процедуры аттестации педагогических работников, а также в содержании данного документа представлены два варианта данной процедуры: аттестация работников в целях подтверждения соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям, которая является обязательной для прохождения и аттестация в целях установления квалификационной категории педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность [6, с.45]. Нами в рамках исследования рассматривается второй вариант, потому как данный вид процедуры аттестации является добровольным для прохождения, а, следовательно, педагогические работники самостоятельно принимают решение о прохождении такого вида аттестации.

К тому же в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [7] (далее Стандарт) в п.1.7. пп.5 обозначено, что Стандарт является неотъемлемой основой для формирования содержания профессионального образования и дополнительного профессионального образования педагогических работников, а также проведения их аттестации. В Приложении 1. к Приказу ДоИМП ХМАО-Югры в п.1.3. отмечается, что аттестация педагогических работников проводится по желанию педагогических работников с целью установления квалификационной категории [5].

Важным, на наш взгляд, является тот факт, что в процессе анализа нормативно-правовых документов, связанных с процедурой аттестации педагогических работников, мы выявили, что в их содержании четко прописаны требования к уровню компетенции педагогических работников дошкольной образовательной организации и их профессионализму, но не регламентируются направления и формы работы с педагогическими кадрами по повышению их уровня мотивационной готовности к данной процедуре.

Это подтверждается и педагогической практикой, отображающей реальную ситуацию, что на сегодняшний день количество педагогических работников, желающих пройти процедуру добровольной аттестации, снизилось, что в большинстве случаев обусловлено действующей системой мотивации, и уровнем мотивационной готовности педагогов к данной процедуре, что, безусловно, подтверждает актуальность данного исследования и предполагает проектирование такой системы работы руководителя дошкольной образовательной организации, которая предполагала бы решение сложной задачи - формирование мотивационной готовности педагога к прохождению аттестационных мероприятий.

На сегодняшний день в психолого-педагогической литературе широко освещается вопрос, связанный с трактовкой определения понятия «мотивационная готовность».

Однако, к сожалению, практика дошкольного образования не показала к настоящему времени существенных исследований по вопросам мотивационной готовности педагогов к процедуре аттестации. К тому же важно также отметить, что до настоящего времени не существует единого подхода к определению данного понятия.

Так, исследователь Б.А. Агеев характеризует мотивационную готовность как целостную и достаточно устойчивую систему психических образований личности, которые активируются в тех или иных обстоятельствах, создают соответствующее состояние психики и побуждают, регулируют поведение и деятельность личности [1].

В.Н. Кормакова рассматривает мотивационную готовность как «целостное, личностное образование, характеризующееся совокупностью внешних и внутренних мотивов [3].

Суммируя вышесказанное, отметим, что, мотивационная готовность рассматривается в рамках деятельностного подхода в качестве компонента психологической готовности к различным видам деятельности.

В рамках данного исследования нами определено, что мотивационная готовность педагога представляет собой интегративное психологическое образование, включающее в себя в качестве компонентов совокупность положительных внутренних и внешних, профессиональных мотивов (мотивацию достижения, мотивацию аффилиации, мотивацию профессионального самосовершенствования, внутреннюю мотивацию, внешнюю положительную мотивацию, удовлетворенность работой, удовлетворенность взаимодействием).

В рамках нашего исследования был проведен анализ исходного уровня сформированности мотивационной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к процедуре аттестации (добровольной). Экспериментальной базой выступили МБДОУ д/с «Теремок» (экспериментальная группа) и МБДОУ ЦРР д/с «Соловушка» (контрольная группа) п.г.т. Белый Яр, Сургутского района ХМАО-Югры. В эксперименте приняло участие 68 педагогических работников дошкольных образовательных организаций.

Анализ исходного уровня сформированности мотивационной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к процедуре аттестации проводился в трех направлениях: уровень сформированности мотива самосовершенствования педагогов, уровень сформированности мотива преодоления затруднений и уровень проявления устойчивого интереса к процедуре аттестации педагогами.

Анализ результатов первой серии констатирующего эксперимента позволил выделить три уровня мотивационной готовности педагогов к процедуре аттестации в двух

группах. Для определения исходного уровня мотивационной готовности педагогов к аттестации нами были суммированы данные по всем показателям и разделены на количество показателей, таким образом, были найдены средние арифметические значения в двух группах по трем уровням (рис.1):

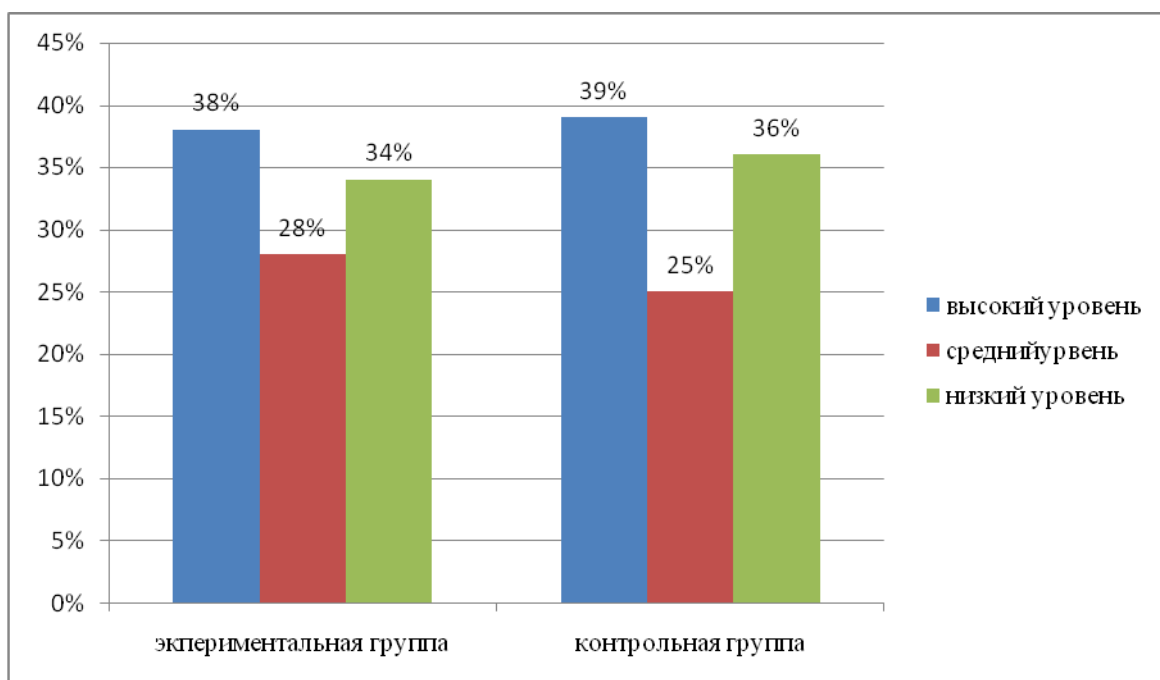


Рис.1.Результаты сформированности уровня мотивационной готовности в контрольной и экспериментальной группах (в %).

Во второй серии констатирующего эксперимента нами был проведен анализ внешних и внутренних условий, способствующих формированию мотивационной готовности педагогов к процедуре аттестации (по желанию на установление квалификационной категории) путём изучения нормативно-правовой документации, регулирующей деятельность по вопросам аттестации на основе анализа документации руководителя ДОО, нормативно-правовой документации по организации процедуры аттестации, а также анализа деятельности методической службы дошкольной образовательной организации. Были проанализированы должностные инструкции руководителя ДОО, планы-графики проведения мероприятий, процедуры аттестации, повышения квалификации, результатах прохождения.

Далее было установлено, что при оценке уровня мотивационной готовности педагогов результаты были достаточно низкими, что свидетельствует о недостаточно целостной работе методической службы и контроля со стороны руководителя, а также недостаточно организуемых мероприятий для педагогов по вопросам процедуры аттестации.

Установлено, что в основном подобные мероприятия затрагивают лишь поверхностно данное направление, при этом и в той и в другой исследуемых организациях отсутствуют комплексные планы мероприятий по подготовке и организации аттестации педагогических работников. К тому же установлено, что в данных дошкольных образовательных организациях не разработаны планы мероприятий по увеличению количества педагогических работников с квалификационными категориями. У педагогов экспериментальной группы отсутствует свободный доступ в сеть Интернет. В контрольной группе, в свою очередь, существует свободный доступ, но не ведется база методических материалов уже аттестованных педагогов.

Анализ должностных инструкций руководителей дошкольных образовательных организаций отобразил, что в компетенциях руководителей данное направление вообще не отображено.

Таким образом, на основе имеющихся проблем, связанных с формированием мотивационной готовности педагогов ДОО к процедуре аттестации нами разработан и на сегодняшний день реализуется управленческий проект, направленный на повышение уровня сформированности мотивационной готовности педагогов к процедуре аттестации по четырем направлениям, каждое из которых указывает на устранение выявленных в ходе констатирующего эксперимента проблем. Следует отметить, что проект реализуется в экспериментальной группе МБДОУ д/с «Теремок» (п.г.т. Белый Яр).

Первое направление связано с проектированием методической и административной работы, направленной на выявление и устранение имеющихся затруднений у педагогов, связанных с прохождением процедуры аттестации, а также направлено на повышение уровня сформированности мотива преодоления затруднений. Данное направление включает в себя реализацию таких форм работы как: диагностика и анализ уровня профессиональной компетентности педагогов. Процесс осмысления педагогического опыта является важнейшим и своеобразным инструментом преодоления существующих в работе трудностей, стимулом для самосовершенствования, поэтому на данном этапе нами рекомендованы к использованию карты анализа педагогической деятельности.

Следующим, не менее важным мероприятием, является проведение «Кружка качества» по повышению числа педагогических работников с квалификационной категорией и с включением педагогов, показавших низкий уровень мотивационной готовности. «Кружок качества» организован по инициативе администрации ДОО с учетом делегирования полномочий. Ведущий метод в данном мероприятии - «мозговой штурм». Обязательным условием при организации кружка выступало наличие педагога, способного обучать коллег без помощи администрации.

Разработка «Дорожной карты» индивидуального образовательного маршрута педагога способствует анализу собственной деятельности, планированию дальнейшего развития. В рамках индивидуального образовательного маршрута фиксировалось название мероприятия, тема, дата, фамилия, имя, отчество и личная подпись. Если человек отсутствовал по болезни или находился в очередном отпуске, то он знакомился с материалами данного мероприятия самостоятельно в электронном методическом кабинете, либо на сайте (электронная папка «Повышение квалификации»).

Проведение тренинга «Поверь в себя» нами рекомендовано под руководством педагога-психолога, потому как уровень эмоционального напряжения и психологической готовности влияет на дальнейшее повышение уровня мотивационной готовности педагогов к процедуре аттестации.

Второе направление деятельности связано с преобразованием методической работы дошкольной образовательной организации. Реализация данного направления связана с обогащением методической и административной работы по вопросам прохождения аттестации. В рамках данного направления шло преобразование методического кабинета, его наполнения информационными стендами, методическими разработками педагогов, которые уже прошли процедуру аттестации.

Также для педагогов был разработан персональный сайт методиста «Система работы руководителя ДОО по подготовке педагогов к процедуре аттестации», посетить который и задать интересующий вопрос педагоги могут в любое удобное для них время. На данном сайте педагоги имели возможность познакомиться с процедурой аттестации, методическими рекомендациями, критериями оценки результатов педагогической деятельности.

В ходе нашего исследования педагогам был предложен на тему: «Нормативные основания системы аттестации педагогических работников в ХМАО-Югре», а также организована индивидуальная работа с педагогами путем персонального сайта методиста «Система работы руководителя по подготовке педагогов к процедуре аттестации». Неотъемлемой частью подготовки к семинару было чтение дополнительной литературы, изучение первоисточников. В процессе проведения семинаров предполагалось представить подходы к оценке профессиональной деятельности; дать разъяснения по изменениям, внесенным в региональные требования к профессиональной деятельности педагогических работников (воспитателей ДОО) при аттестации. Программа семинара включала обсуждение ряда вопросов: нормативно – правовые основы аттестации педагогических работников; профессиональный стандарт и региональные требования к профессиональной деятельности; критерии оценки профессиональной деятельности и

форматы ее описания; индивидуальные консультации. В рамках семинара педагоги учились критически оценивать прочитанное, понимать сущность изучаемого материала, выбирать только те сведения, которые необходимы. Затем изучали отобранный материал и использовали его в своей практической деятельности.

Третье направление - индивидуализация работы с педагогами с низким уровнем сформированности мотивационной готовности. Оно направлено на оказание индивидуальной методической помощи педагогам с низкой мотивационной готовностью к процедуре аттестации.

По результатам констатирующего эксперимента было установлено, что педагоги предпочитают индивидуальную форму работы, в связи с этим были организованы индивидуальные и групповые консультации. Для проведения консультации заранее составлялся план по запросам педагогов, разрабатывались рекомендации по обсуждаемому вопросу, подбирались методическая литература, наглядный материал. Следует отметить, что индивидуальное консультирование осуществлялось как при личном контакте, так и посредством Интернет гостиниой, организованной на базе Google-формы. Использовались материалы из опыта работы аттестовавшихся педагогов, также материалы из методических рекомендаций, представленных на сайте Иро86.

Консультации проводились по различным темам: «Важность внедрения новых образовательных технологий в работе с детьми дошкольного возраста», «Как осуществлять подбор методов, средств, технологий», «Процедура аттестации и особенности ее проведения» «Особенности составления портфолио», «Как написать статью для публикации?»).

К тому же в качестве методов обучающих мероприятий использовались и активные формы, которые включали в себя мастер-класс «SWOT – анализ деятельности», интерактивная «горячая линия» посредством Интернет-платформы.

Четвёртое направление связано с повышением уровня самосовершенствования и нейтрализации наличия отрицательных мотивов у педагогов. В рамках данного направления администрацией ДОО совместно с педагогом-психологом были проведены серии тренинговых занятий с педагогами: «Личностный рост педагогов ДОО», «К аттестации готов? Всегда готов!» «Дорога профессионального роста». Проведение данных тренингов осуществлялось в мини-группах и было направлено на формирование позитивной мотивации педагогов к профессиональному росту, а также повышение профессиональной самооценки, педагогической уверенности, а также профилактику эмоционального выгорания перед педагогической аттестацией.

В рамках данного направления был проведен брифинг на тему «Анализ образовательной деятельности педагога – плюсы и минусы». Данная форма работы отличается от других форм методической работы в дошкольной образовательной организации тем, что позволила максимально активизировать воспитателей как в процессе подготовки к мероприятию, так и на самом семинаре. В рамках брифинга педагогам предлагалось кратко изложить собственную позицию по вопросу организации анализа образовательной деятельности педагога. Создание двух команд осуществлялось по принципу совмещения в каждой из групп «педагогов – стажистов» и педагогов «новичков» в профессиональной деятельности. Так как ответы на вопросы были подготовлены заранее, то это позволило максимально активизировать педагогов. Данная форма работы помогла педагогам понять важность аналитической деятельности в подготовке к аттестации. Педагоги научились видеть в анализе больше плюсов, чем минусов, а также самостоятельно формулировать свои проблемы, связанные с прохождением процедуры аттестации.

Не менее важным для повышения профессионального роста педагогов в рамках формирования мотивационной готовности педагогов к процедуре аттестации выступает «Киношкола». Программа киношколы построена таким образом, что педагог показывает заранее подготовленные видеозаписи одного из видов детской деятельности (например, организацию прогулки). Показ осуществляется без комментариев по итогу просмотра отдельного педагога. Обсуждение возникших затруднений и возможностей найти решение осуществлялось после просмотра идентичных «Серий» у разных педагогов.

Таким образом, в заключении хотелось бы отметить, что мотивационная готовность педагогов представляет собой предпосылку успешного прохождения процедуры аттестации по желанию на установление квалификационной категории педагогическими работниками дошкольной образовательной организации, придает данному процессу положительное отношение со стороны педагогов. Педагогические работники, благодаря прохождению данной процедуры, приобретают уверенность в своих силах, готовы решать возникающие в процессе педагогической деятельности проблемы, а руководитель, в свою очередь, получает возможность повысить имидж образовательной организации.

Литература

1. Агеев Б.А. Мотивационная готовность молодых офицеров к военной службе: автореф. дис. на соиск. учен.степ. канд. псих. наук - Москва, 1994. 25 с.

2. Зырянова С.М. Внедрение интегративных процессов в практику дошкольного образования //Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № S2. С. 16-20. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76022.htm>.

3. Кормакова В.Н.Формирование мотивационной готовности сельских школьников к фермерском труду: автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Белгородский государственный университет. – Белгород, 2000. 21 с.

4. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]: утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 544н от 18.10.2013 г. – Режим доступа: <http://профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога/ru> (дата обращения: 09.04.2019).

5. Приказ Департамента образования и молодежной политики ХМАО-ЮГРЫ №828 от 24.05.2016 «Об аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность на территории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры» [Электронный ресурс]. — 2016. — Режим доступа:<https://depobr-molod.admhmao.ru/upload/iblock/3a7/828.pdf>.- Дата доступа: 28.03.2019.

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 272-ФЗ. – М.: Проспект, 2015. 160 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования /Утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. №1155 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.firo.ru> . – (дата обращения: 29.03.2019).

СТРУКТУРА И ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ

Гулак Анастасия Николаевна,

студентка БУ «Сургутский государственный педагогический университет»

научный руководитель:

Толмачева Вера Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент БУ «Сургутский государственный

педагогический университет»

г. Сургут

Организационную культуру имеет любая организация. Её характер, структура построения закладываются представителями руководителя – основателя о том, какими должны быть принципы, по которым действуют сотрудники организации.

Анализируя структуру организационной культуры, Е. Шейн выделяет три ее уровня: поверхностный, внутренний и глубинный. Знакомство с организационной культурой начинается с поверхностного уровня, включающего такие внешние организационные характеристики, как продукция или услуги, оказываемые организацией, используемая технология, архитектура производственных помещений и офисов, наблюдаемое поведение работников, формальное языковое общение, лозунги и т.п. На этом уровне вещи и явления легко обнаружить, но не всегда их можно расшифровать и интерпретировать в терминах организационной культуры.

Те, кто пытаются познать организационную культуру глубже, затрагивают её второй, внутренний уровень. На этом уровне изучению подвергаются ценности и верования, разделяемые членами организации, в соответствии с тем, насколько эти ценности отражаются в символах и языке. Восприятие ценностей и верований носит сознательный характер и зависит от желания людей.

Третий, глубинный уровень включает базовые предположения, которые трудно осознать даже самим членам организации без специального сосредоточения на этом вопросе. Среди этих принимаемых на веру скрытых предположений, направляющих поведение людей в организации, Шейн выделил отношение к бытию в целом, восприятие времени и пространства, общее отношение к человеку и работе.

Некоторые исследователи предлагают более подробную структуру организационной культуры, выделяя её следующие компоненты:

- Мировоззрение — представления об окружающем мире, природе человека и общества, направляющие поведение членов организации и определяющие характер их отношений с другими сотрудниками, клиентами, конкурентами и т.д. Мировоззрение тесно связано с особенностями социализации индивида, его этнической культурой и религиозными представлениями. Значительные различия в мировоззрениях работников серьёзно затрудняют их сотрудничество. В этом случае имеется почва для значительных внутриорганизационных противоречий и конфликтов. При этом очень важно понимать, что кардинально изменить мировосприятие людей очень сложно, и требуются значительные усилия, чтобы достичь некоторого взаимопонимания и принятия позиций лиц с иными

мировоззрениями. Мироззрение индивида трудно выразить в чётких словесных формулировках, и далеко не каждый в состоянии объяснить основные принципы, лежащие в основе его поведения. И для понимания чьего-либо мировоззрения подчас требуется много усилий и времени, чтобы помочь человеку эксплицировать базовые координаты его видения мира.

- Организационные ценности, т.е. предметы и явления организационной жизни, существенно важные, значимые для духовной жизни работников. Ценности выступают связующим звеном между культурой организации и духовным миром личности, между организационным и индивидуальным бытием. Личностные ценности отражаются в сознании в виде ценностных ориентации, которые включают в себя также широкий круг социальных ценностей, признаваемых личностью, но не всегда принимаемых ею в качестве собственных целей и принципов. Поэтому, возможно, как неполное, неадекватное отражение личностных ценностей в сознании, так и ориентация в плане сознания на ценности, не являющиеся реальными мотивами поведения. Ценности могут сохраняться, даже если в организации произошли значительные кадровые изменения. В то же время может быть осуществлена определённая смена ценностей, которые скажутся и на поведении членов организации. Организационные ценности тесно связаны с организационной мифологией, выражающейся в системе историй, мифов и даже анекдотов, в которых заключена некоторая достойная уважения характеристика какого-либо члена организации, выгодно отличающая его от многих других.
- Стили поведения, характеризующие работников конкретной организации. Сюда также относятся специфические ритуалы и церемонии, язык, используемый при общении, а также символы, которые обладают особым смыслом именно для членов данной организации. Важным элементом может стать какой-либо персонаж, обладающий характеристиками, в высшей степени ценными для данной культуры и служащий ролевой моделью поведения для сотрудников. Поведение сотрудников успешно корректируется разнообразными тренингами и мерами контроля, но только в том случае, если новые образцы поведения не вступают в противоречие с вышеописанными компонентами организационной культуры.
- Нормы — совокупность формальных и неформальных требований, предъявляемых организацией по отношению к своим сотрудникам. Они могут быть универсальными и частными, императивными и ориентировочными и направлены на сохранение и развитие структуры и функций организации. К нормам относятся

так называемые правила игры, которые новичок должен освоить в процессе становления членом организации.

- Психологический климат в организации, с которым сталкивается человек при взаимодействии с её сотрудниками. Психологический климат представляет собой преобладающую и относительно устойчивую духовную атмосферу, определяющую отношения членов коллектива друг к другу и к труду.

Ни один из этих компонентов в отдельности не может быть отождествлён с культурой организации. Однако в совокупности они могут дать довольно полное представление об организационной культуре.

Существует много подходов к анализу содержательной стороны той или иной организационной культуры. Ф. Харрис и Р. Моран предложили выделить десять содержательных характеристик, свойственных любой организационной культуре:

- Осознание себя и своего места в организации (в одних культурах ценится сдержанность и сокрытие работником своих внутренних настроений и проблем, в других— поощряется открытость, эмоциональная поддержка и внешнее проявление своих переживаний); в одних случаях творчество проявляется через сотрудничество, а в других— через индивидуализм).
- Коммуникационная система и язык общения (использование устной, письменной, невербальной коммуникации, "телефонного права" и открытости коммуникации варьируется от организации к организации; профессиональный жаргон, аббревиатуры, язык жестов специфичен для организаций различной отраслевой, функциональной и территориальной принадлежности организаций).
- Внешний вид, одежда и представление себя на работе (разнообразие униформ, деловых стилей, нормы использования косметики, духов, дезодорантов и т.п., свидетельствующие о существовании множества микрокультур).
- Привычки и традиции, связанные с приёмом и ассортиментом пищи (как организовано питание работников в организации, включая наличие или отсутствие столовых и буфетов; участие организации в оплате расходов на питания; периодичность и продолжительность питания; совместно или раздельное питание работников с разным организационным статусом и т.п.).
- Осознание времени, отношение к нему и его использование (восприятие времени как важнейшего ресурса или пустая трата времени, соблюдение или постоянное нарушение временных параметров организационной деятельности).
- Взаимоотношения между людьми (влияние на межличностные отношения таких характеристик как возраст, пол, национальность, статус, объем власти,

образованность, опыт, знания и т.д.; соблюдение формальных требований этикета или протокола; степень формализации отношений, получаемой поддержки, принятые формы разрешения конфликтов).

- Ценности и нормы (первые представляют собой совокупности представлений о том, что хорошо, а что – плохо; вторые — набор предположений и ожиданий в отношении определённого типа поведения).
- Мировоззрение (вера/отсутствие веры в: справедливость, успех, свои силы, руководство; отношение к взаимопомощи, к этичному или недостойному поведению, убежденность в наказуемости зла и торжестве добра и т.п.).
- Развитие и самореализация работника (бездумное или осознанное выполнение работы; опора на интеллект или силу; свободная или ограниченная циркуляция информации в организации; признание или отказ от рациональности сознания и поведения людей; творческая обстановка или жёсткая рутина; признание ограниченности человека или акцент на его потенци к росту).
- Трудовая этика и мотивирование (отношение к работе как ценности или повинности; ответственность или безразличие к результатам своего труда; отношение к своему рабочему месту; качественные характеристики трудовой деятельности; достойные и вредные привычки на работе; справедливая связь между вкладом работника и его вознаграждением; планирование профессиональной карьеры работника в организации) [57].

Указанные характеристики культуры организации в совокупности отражают и придают смысл концепции организационной культуры. Содержание организационной культуры определяется не простой суммой ожиданий и реального положения вещей по каждой характеристике, а тем, как они связаны между собой и как они формируют профили определённых культур. Отличительной чертой той или иной культуры является приоритетность формирующих её базовых характеристик, указывающая на то, какие принципы должны превалировать в случае возникновения конфликта между её разными составляющими. В этом контексте говорить об организационной культуре как однородном феномене не приходится. В любой организации потенциально заложено множество субкультур. Фактически любая из этих субкультур может стать доминирующей, т.е. собственно организационной культурой, если она целенаправленно поддерживается и используется организационной властью как инструмент консолидации индивидуальных целей в направлении общей организационной цели.

Таким образом, в нашем исследовании мы выделяем следующие структурные компоненты организационной культуры:

- знание педагогами сущности понятия «организационная культура», её основных характеристик;
- принятие педагогических ценностей как значимых;
- ориентация педагога на организационную культуру поведения в практической деятельности;
- выбор педагогами культурных вариантов поведения в процессе организации педагогической деятельности;
- принятие всеми сотрудниками правил поведения в соответствии с традициями, нормами поведения организации, педагогическим этикетом.

Исходя из этого мы переходим к рассмотрению проектирования системы работы руководителя дошкольной образовательной организации по развитию организационной культуры педагогов.

Список литературы:

1. Акинфиева, Н.В. Организационная культура образовательных систем: обоснование необходимости и определение направлений изменений /Н.В. Акинфиева// Материалы международной научно-практической конференции «Инновационные процессы и социальное партнерство в образовании». – Новосибирск, 2017. – 250 с.
2. Алямовская, В.П. Психолого-педагогический мониторинг как метод оптимизации деятельности педагогического коллектива // Первое сентября. Дошкольное образование. – 2015. – № 17. С. 54-58.
3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы. – М.: АПКИПРО. - 2014. 124 с.
4. Самодурова, В.С. Организационная культура современной школы // Первое сентября. Управление школой. – 2013. – № 16. – С. 25-32.
5. Шакуров, Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р.Х. Шакуров. – М.: «Просвещение», 2013. – 118 с.

ПОДГОТОВКА И ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Евсюкова Наталья Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент,

Владимирского государственного университета имени

Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых,

г. Владимир, Россия.

E-mail: eniizxarkova@mail.ru

Аннотация: автор рассматривает кадровое обеспечение дошкольной и начальной ступени образовательных учреждений как процесс непрерывной профессиональной подготовки. Описывает требования к профессиональной деятельности, компетенции подготовки педагога, а также значимость профессиональной переподготовки для повышения квалификации педагога.

Ключевые слова: кадровое обеспечение, профессиональная подготовка, профессиональные компетенции педагога, программа переподготовки.

В настоящее время коренные изменения в российской системе образования повлияли на качество кадрового обеспечения образовательных учреждений. Кадровое обеспечение приобретает новый облик – непрерывное повышение профессиональной подготовки. Это указывается и в Стандарте педагога, который предъявляет требования к повышению профессиональной подготовки в деятельности воспитателя и учителя.

Под профессиональной подготовкой педагога мы понимаем получение образования в средне профессиональном и (или) в высшем образовательном учреждении. В рамках новой образовательной парадигмы целью любой профессиональной подготовки в соответствии педагогического направления является формирование основных профессиональных компетенций:

разрабатывать и реализовывать программы развития образовательной организации, оценивать и анализировать достижение результатов основных образовательных программ;

формировать у ребенка способы ведущей деятельности, развивать у ребенка творческие способности, стремлений к познанию мира, умений самообучения;

использовать в педагогической деятельности современные коммуникационные технологии, владеть навыками, методами обучения и воспитания;

подготавливать ребенка к жизни в обществе, обеспечивать его само актуализацию в процессе социализации личности и др.

При аттестации педагогических кадров В.Д. Шадриков считает необходимым подчеркнуть важность требований к компетентности педагога, которые определяют его готовность к реализации педагогической деятельности и успешность ее выполнения. Опираясь на Стандарт педагога, он отмечает, что кроме предъявляемых требований к квалификации соответствует следующее к компетентности: профессионально личностные качества; умения ставить цели и решать задачи программы педагогической деятельности;

обеспечивать информационную основу педагогической деятельности; обладать мотивацией к профессиональной деятельности и мотивировать обучающихся (воспитанников) на осуществление учебной (воспитательной) деятельности. Педагог, как утверждает В.Д. Шадриков, должен уметь анализировать, свободно, самостоятельно искать и находить новые способы решения педагогических задач в стандартных и нестандартных ситуациях [3].

Необходимо отметить, что подготовка педагогических кадров это целенаправленный и специально организованный процесс непрерывного и планомерного выполнения требований, предъявляемых обществом.

В.Г. Казанская [1], описывает этапы в профессиональном развитии педагога. По ее мнению первые пять лет начального этапа характеризуются владением необходимых компетенций для качественной реализации педагогической деятельности, но работает под патронажем более опытных коллег. На этапе последующих десяти лет у педагога появляется свой почерк, на основе анализа собственной деятельности и деятельности коллег повышает опыт и квалификацию. Дальнейший период после десяти пятнадцати лет стажа работы характеризуется проявлением профессиональных качеств. Несмотря на то, что педагог владеет методиками обучения, и воспитания у него проявляются штампы в работе с учащимися, что ограничивает проявления творчества в работе [1].

В.Г. Казанская, добавляет этап профессиональной дезадаптации. Особенности этого этапа проявляются после длительного периода педагогической деятельности (более двадцати лет). По мнению В.Г. Казанской с возрастом теряется смысл жизни, появляются отчужденность, неадекватная самооценка, появляется синдром хронического эмоционального выгорания. Изменяются когнитивные процессы и трудовая активность, что влияет на проявление консервативности [1].

Наше наблюдение показало, что в этот период педагогической работы учителя, воспитатели понимают, что одного лишь профессионального опыта уже недостаточно, необходимы основательная педагогическая подготовка и владение новыми профессиональными компетенциями. Они все чаще проявляют интерес к изменению профессиональной деятельности или получению навыков другого профиля педагогической подготовки.

В педагогическом словаре Коджаспировой Г.М. и Коджаспирова А.Ю. под «повышением квалификации» определяется как система мероприятий направленных на расширение научного и педагогического кругозора работников народного образования, усовершенствование их практической деятельности [2; с. 136].

Сущность понятия «повышение квалификации» в Российской педагогической энциклопедии определяется как один из видов получения дополнительного профессионального образования. Это обновление и углубление полученных знаний, совершенствование деловых качеств работников, удовлетворение их образовательных потребностей, связанных с профессиональной деятельностью [5].

Доктор педагогических наук Белорусского педагогического университета Н.И. Мицкевич утверждает, что современные условия жизнедеятельности человека неразрывно связаны с потребностью в непрерывном повышении квалификации. Повышение квалификации связано с учетом следующих условий:

- необходимость непрерывного роста профессионализма;
- расширение временного образовательного промежутка;
- интеграция содержания образования и применение результатов учения в реальной действительности;
- осуществление практической педагогической деятельности в режиме развития [4].

На современном этапе условия системы образования дают возможность повышать уровень профессиональной подготовки и переподготовки кадров образовательных учреждений овладевать новой специализацией в рамках имеющейся специальности или получающих педагогическое образование.

Переход на двухпрофильное высшее образование дает возможность ведения дополнительной педагогической деятельности в сфере дошкольного и начального образования и повышение эффективности кадрового обеспечения связано с формированием новых компетенций практикующих педагогов. Для повышения профессиональной компетенции в приказе Минобрнауки России «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» указано, что к освоению профессиональной программы переподготовки допускаются: лица, имеющие среднее профессиональное или высшее образование, а также получающие среднее профессиональное и (или) высшее образование.

Во Владимирском государственном университете на кафедре Психологии и педагогики дошкольного и начального образования действует в реализации, следующие дополнительные программы: «Теория и практика дошкольного образования»; «Организация коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста имеющими нарушение речи»; «Организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников». А так же программы магистратуры «Психология и педагогика дошкольного и начального образования и «Дефектология

дошкольного образования», которые дают возможность повысить профессиональный уровень подготовки.

Программа профессиональной переподготовки «Теория и практика дошкольного образования», направлена на формирование теоретических и практических знаний в области современного дошкольного образования, развитие компетенций специалистов в сфере организации эффективного целостного образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях.

Дополнительная программа профессиональной переподготовки «Организация коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста имеющими нарушение речи» направлена на возможность выполнять психолого-педагогическое сопровождение детей с речевыми нарушениями разного возраста. Цель данной программы формировать профессиональные компетенции в области коррекции депривации речевого развития, а также социальной дезадаптации в сфере дошкольного и начального образования.

Программа курсов повышения квалификации «Организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников» дает возможность познакомиться с методической и практической сторонами организации театрализованной деятельности детей в условиях дошкольного и начального образования.

Выбор образовательной программы повышения квалификации или профессиональной переподготовки должен соответствовать уровню подготовки, квалификации педагогов, а также возрасту и уровню развития детей.

В нашем исследовании мы считаем необходимым, выделить следующие условия подготовки и повышения квалификации кадров в сфере дошкольного и начального образования:

прогнозирование учебного процесса, планирование учебной деятельности, на основе научного и деятельностного подходов;

применение коллективных, групповых и индивидуальных форм обучения (работая в команде, вести исследовательскую деятельность, самостоятельно решать поставленные задачи);

использовать обучение с дистанционными элементами технологий;

создавать среду для раскрытия творческих и педагогических способностей;

давать возможность в процессе практической деятельности самостоятельно видеть проблемы, возникающие в реальных жизненных условиях;

создавать ситуации для поиска путей применения знаний, четкой ориентации, где и как они могут быть использованы для решения насущных проблем;

организовывать позитивный образовательный процесс (в манере поведения с слушателями создавать деловую обстановку для совместной деятельности, предъявлять оптимальные требования, проявлять эмоциональную отзывчивость и др.);

осуществлять обучение и развитие компетенций с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей.

Профессиональная переподготовка и повышение квалификации это процессе обучения – это необходимое условие для внутреннего успеха всякой деятельности. Данный процесс дает возможность педагогу не только приобрести новые умения и навыки, но и овладеть своим профессиональными силами, совершенствовать педагогическое мастерство. Педагог, владея материалом дополнительной подготовки, умеет использовать информацию для решения педагогических задач, ускоряет процесс достижения цели, может передавать опыт своим коллегам, повышает продуктивность и качество своего труда, становится мастером своего дела.

Исходя из предъявлений требований социума и условий системы образования необходимо решение следующих задач. Для полноценного введения системы организации инклюзивного образования провести модернизацию подготовки педагогических кадров. Разработать новые направления подготовки программ с учетом удовлетворения потребностей общества в квалифицированных специалистах. Обеспечивать педагогов методической поддержкой образовательного процесса.

Литература

1. Казанская В.Г., Педагогическая психология: Учебное пособие /В.Г.Казанская. – СПб.: Питер. – 2003. – 366с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — М.: И; М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
3. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. / Под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой. – Москва: Министерство образования и науки Российской Федерации, Высшая школа экономики, 2010. – 115с.
4. Мицкевич Н.И. Теоретические основы дидактической системы повышения квалификации: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08: Минск: БПГУ им. Максима Танка, 2001. – 238 с. РГБ ОД, 71:02-13/6-7
5. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Гл. ред.В.В. Давыдов. - М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», -1999, Электронное оформление «СВОБОДНЫЙ ДОСТУП» 2003. – 1617с., С.1428.

КАЧЕСТВО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Зырянова Светлана Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования,
БУ «Сургутский государственный педагогический университет» г. Сургут

E-mail: zyryanova-zsm@yandex.ru

Аннотация: в статье представлены теоретические аспекты проблемы обеспечения качества образования. Автор рассматривает данную проблему применительно к уровню дошкольного образования. Представлена сравнительная характеристика содержания понятия «качество дошкольного образования» с позиции различных научных подходов. Кроме того, отражены некоторые аспекты проблемы оценки качества дошкольного образования.

Ключевые слова: качество образования, качество дошкольного образования, дошкольная образовательная организация, оценка качества дошкольного образования.

В настоящее время первостепенной целью государственной политики РФ является обеспечение качества образования. Как научно-теоретическая проблема – проблема качества образования, в том числе дошкольного, является комплексной и включает в себя социальные, экономические, познавательные, культурные аспекты образования, а также воспринимается как интегральная характеристика образовательной деятельности, условий ее осуществления и результатов. Необходимость достижения качественного образования на всех уровня образования, начиная с дошкольного образования, находит отражение в нормативно-правовых документах, таких как: «Федеральная целевая программа развития образования на 2016 – 2020 годы», Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года», Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

Так, в Законе «Об образовании в Российской Федерации» в ст. 2 качество образования трактуется как комплексная характеристика образовательной деятельности и

подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам и потребностям лиц, в интересах которых осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы [6].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Утвержден Приказом Министерства образования и науки от 17.10.2013 г. №1155) выступает для потребителей как гарант качества дошкольного образования. Среди комплекса целей, который призван решать ФГОС ДО, выделена цель обеспечения качества дошкольного образования. Стандарт является основой для объективной оценки соответствия образовательной деятельности дошкольной организации его требованиям к условиям реализации и структуре Программы. Кроме того, содержание документа предполагает активное привлечение общественности и педагогического сообщества к процедурам оценки качества дошкольного образования [3].

В Единой рамочной концепции качества дошкольного образования (автор Н.В. Федина) отмечается, что в педагогической деятельности качество дошкольного образования рассматривается как на уровне житейского понятия: качественные услуги значит добротные и полезные для потребителя, так и на законодательном уровне как свойство образования, соответствующее нормативным требованиям и стандартам и удовлетворяющее ожидания потребителей услуг [10, с.29].

Как отмечает Р.М. Чумичева, сложились неоднозначные представления о качестве образования в контексте различных теоретических и методологических подходов. Так, в лично-ориентированном образовании – это уровень развития личности, ее направленности и способностей; в культуросообразной модели – это творчество личности; в аспекте деятельностного подхода – заданный объем знаний и умений как результат обучения и воспитания; в рамках системного подхода качество понимается как готовность выпускника одной образовательной системы к вхождению в другую. Как видим из представленного анализа, авторы по-разному трактуют понятие «качество образования», выделяя его характеристики как в компонентах педагогического процесса, так и в конечном результате – в уровне развития личности [7, с. 232].

Рассматривая научные подходы к определению качества образования, можно отметить, что В.М. Полонский и А.М. Моисеев соотносят качество с результатами образования; М.М. Поташник рассматривает качество как соотношение цели и результата; В.П. Панасюк, С.Е. Шишов, П.И. Третьяков рассматривают качество образования в совокупности процессуальной и результативной составляющих.

С учетом выделенных позиций можно дать определение понятию «качество дошкольного образования», под которым понимается совокупность его свойств и характеристик, реализация которых в образовательном процессе способствует разностороннему развитию ребенка до уровня, соответствующего его возрастным возможностям и требованиям общества, сохранению его здоровья и обеспечению успешности перехода к следующему возрастному периоду. По мнению О.А. Сафоновой, качество дошкольного образования следует рассматривать как обобщенную меру эффективности деятельности дошкольных образовательных организаций, проявляющуюся в гарантировании ими такого уровня предоставляемых образовательных услуг, который удовлетворяет ожидания и запросы их потребителей и соответствует государственным нормативам [5, с. 34].

Качество дошкольного образования объединяет в себе: во-первых – гарантированную реализацию Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, который обеспечивает государственные гарантии уровня и качества образования на основе единства требований к условиям реализации основной образовательной программы, ее структуре и результатам ее освоения. Во-вторых – способности субъектов образования ставить цели в различных контекстах и достигать их с входными показателями. Субъектами образовательных отношений, согласно ФЗ №273 «Об образовании в РФ» являются обучающиеся, их родители (законные представители), педагоги. Данный элемент качества предполагает: качество процессов индивидуализации и социализации ребенка, сохранения его здоровья; качество профессионально-личностных достижений педагогов ДОО; качество сотрудничества ДОО с семьей в решении задач воспитания и развития детей. В - третьих – способности отвечать требованиям и ожиданиям основных и косвенных потребителей и заинтересованных сторон, то есть соответствие качества результатов дошкольного образования ожиданиям и запросам потребителей образовательных услуг: родителей (законных представителей), общества, государства. В - четвертых – стремление к совершенствованию, то есть поиск дошкольной образовательной организацией стратегических направлений развития, позволяющих повысить качество деятельности [10, с. 28].

Определение качества дошкольного образования должно быть направлено на выявление соответствия реального состояния (основной образовательной программы, условий, достигнутых результатов) тому, что установлено в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. Стандарт ориентирован на потребителя образовательных услуг, учитывающий их интересы и

потребности и является ориентиром, инструментом и одновременно критерием оценки состояния и развития системы дошкольного образования. Определенные в нем требования являются содержательной основой процедуры оценки его качества.

Несмотря на то, что необходимость оценки признана на государственном уровне, реализация остается достаточно сложной. В настоящее время существующие количественные подходы оказываются слишком общими, а качественные остаются в большей степени субъективными. Исследователь Е.Г. Юдина на основе анализа практики оценки качества дошкольного образования сделала вывод о том, что понятие качество образования зависит от того, какая в обществе достигнута договоренность относительно поставленных задач перед образованием. При определении сущности качества дошкольного образования необходимо говорить о качестве, связанном либо с образовательной политикой, реализуемой на разных уровнях, либо собственно с образовательным процессом, средой на уровне конкретной дошкольной образовательной организации, либо на уровне ребенка как потребителя услуг. Этот факт создает сложности в определении механизмов оценки качества дошкольного образования. В целом, по мнению Е.Г. Юдиной, главным показателем качества дошкольного образования является обеспечение благополучия ребенка. Так как развитие ребенка происходит в детско-взрослом сообществе, то под качеством дошкольного образования следует понимать качество взаимодействия педагога с детьми, создаваемые им образовательные ситуации развития и условия взаимодействия детей в детском сообществе [10, с. 12].

В соответствии с данными положениями необходимо отметить, что важным в оценке качества дошкольного образования является степень удовлетворенности ребенка качеством услуг, созданными условиями индивидуализации и социализации, наличие желания посещать детский сад. Таким образом, ребенок выступает субъектом оценки качества дошкольного образования.

В нормативно-правовых документах, определяющих политику государства в образовании, отражены основные положения оценки качества образования. Анализируя Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» [6] следует отметить смещение акцентов в сторону поддержки проведения общественных и независимых оценочных процедур, выявляющих качество образования, в том числе и на уровне дошкольной ступени. Так, в главе 12 в статьях 95. Независимая оценка качества образования, 95.1. Независимая оценка качества подготовки обучающихся, 95.2. Независимая оценка качества условий осуществления образовательной деятельности организациями, осуществляющими образовательную деятельность, отмечается, что независимая оценка качества образования направлена на получение сведений об образовательной

деятельности, о качестве подготовки обучающихся (воспитанников) и реализации образовательных программ и включает в себя: независимую оценку качества подготовки обучающихся; независимую оценку качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Независимая оценка качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, осуществляется в целях предоставления участникам отношений в сфере образования информации об уровне организации работы по реализации образовательных программ на основе общедоступной информации. [10].

В Федеральной целевой программе развития образования на 2016 – 2020 годы (утверждена распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2014 года №2765 – р) определена необходимость развития мониторинга состояния системы образования. В рамках задачи формирования требуемой системы оценки качества образования и образовательных результатов, планируется сформировать качественно новое отношение обучающихся и образовательных организаций к качеству образования, а также к полученным компетенциям, процедурам и механизмам их измерения и оценки. В рамках Программы планируется создать национально-региональную систему независимого мониторинга и оценки качества образования на всех его уровнях. Он предназначен для обеспечения создания новых инструментов и процедур оценки в общем образовании.

В Государственной программе РФ «Развитие образования на 2013 – 2020 гг». (Распоряжение Правительства РФ от 15 мая 2013 года 792-р) обосновывается необходимость развития системы оценки качества образования и информационной прозрачности системы образования. Для достижения этой цели планируется: внедрить механизмы внешней независимой оценки качества работы образовательных организаций с участием общественности и работодателей; внедрение на уровне образовательных организаций процедур прозрачной внутренней оценки (самооценки) для управления качеством образования; развитие кадрового потенциала в области педагогических измерений и оценка качества образования на федеральном и региональном уровнях; создание системы сбора и анализа информации об отдельных образовательных достижениях, результатах деятельности образовательных организаций и систем; создание с участием общественности независимой системы оценки качества работы образовательных организаций и введения публичных рейтингов их деятельности.

Проблема повышения качества образования неразрывно связана с поиском наиболее эффективных механизмов его оценки. В теории педагогики исследуются различные процедуры, механизмы оценки качества образования (диагностика, анализ, контроль, мониторинг и т. д.) в соответствии с современными требованиями к качеству

образования. Мониторинг является одним из механизмов оценки качества образования. Использование образовательных технологий мониторинга в педагогическом процессе ДОО позволит решить проблему оценки и обеспечения качества дошкольного образования. Следовательно, качество образования является одним из объектов мониторинга.

В педагогической науке разработаны вопросы методологии и методики мониторинга качества образования на разных уровнях системы управления образованием: систематическое наблюдение, оценка и прогнозирование состояния системы образования с точки зрения ее соответствия стандартам; как систематическая и регулярная процедура сбора данных по важным аспектам образования на федеральном, региональном и муниципальном уровнях; комплексная система наблюдений состояния и изменений, оценки и прогноза по отношению к качеству образования. Технология мониторинга в образовании включает следующие структурные компоненты: цель, задачи, объекты, субъекты, принципы мониторинга, процедуры, методы и средства сбора информации, критерии и показатели. Кроме того, мониторинг рассматривается как разновидность управленческой деятельности, имеющей свои цели и задачи, которая осуществляется субъектами управления и включает в себя разработку предложений по развитию объекта в нужном направлении и заключение об эффективности мер по управлению объектом.

Система мониторинга качества образования в дошкольной образовательной организации состоит из: мониторинга образовательного процесса; мониторинга образовательных условий; мониторинга результатов обучения.

На сегодняшний день наиболее распространенной была оценка качества дошкольного образования в процессе психологической и педагогической диагностики. В то же время, в отличие от диагностики, процедура мониторинга позволяет оценивать не только результаты, но и содержание и условия дошкольного образования. В процессе мониторинга можно получить данные о качестве дошкольного образования в течение достаточно длительного периода времени, обеспечить дошкольное образование систематическим сбором информации и точностью конечного результата - оценку динамики достижений детей, условий для реализации образовательных программ.

Таким образом, в современных условиях качество образования является важной характеристикой, определяющей конкурентоспособность как отдельных образовательных организаций, так и национальных систем образования в целом. Модернизация дошкольного образования направлена на повышение его качества, и одним из способов достижения этой цели является улучшение и повышение качества образовательного процесса путем внедрения таких инноваций, как мониторинг в образовании.

Литература

1. *Лашкова Л.Л.* [Использование активных методов обучения в процессе повышения квалификации педагогов дошкольного образования //Мир науки, культуры, образования.](#) 2013. № 5 (42). С. 265-267.
2. *Никитина Т.А.* Педагогический мониторинг качества организации образовательной деятельности ДОУ: автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.01 /Т.А. Никитина. Москва, 2013. 23 с.
3. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155. Электронный ресурс <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
4. *Полякова М.Н.* Система мониторинга качества образования в дошкольной образовательной среде /М.Н. Полякова //Детский сад от А до Я. 2014. № 6 (72). С. 4-18
5. *Сафонова О.А.* Управление качеством образования в дошкольном образовательном учреждении. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Гриф УМО МО РФ /О.А. Сафонова. "Академия", 2011 г. 224 с.
6. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. – 31.12.2012 г.- №5976. - Режим доступа: <https://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
7. *Чумичева Р.М.* Управление дошкольным образованием: учебник для студ. учреждений высш. образования /Р.М. Чумичева, Н.А. Платохина. 2-е изд., перераб. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 352 с.
8. *Шаниц Е.А.* Характеристика инициативы как формы социальной активности личности //Наука и школа. 2011. №6. С.100-102
9. *Шумина, Е.В.* Мониторинг как средство повышения качества дошкольного образования в регионе: на примере Сахалинской области: автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.02 /Е.В. Шумина. – Елец, 2011. – 23 с.
10. Экспертиза качества дошкольного образования. Коллективная монография /Под ред. А.Г. Гогоберидзе, С.А. Езоповой, В.А. Новицкой. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. 228 с.
11. Юдина Е.Г. Новые правовые и экономические основы повышения качества дошкольного образования /Р.Б. Стеркина, О.Л. Князева, Е.Г. Юдина //Дошкольное воспитание. 2010. № 1. С. 12.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Ильиных Виктория Сергеевна

Учитель начальных классов МБОУ СОШ №10 с УИОП,

аспирант первого курса группы А-8021

«Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут

E-mail: ilinyx_viktoriya@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются сущностные характеристики понятия «компетентность» и «информационная компетентность». В контексте проблемы формирования информационной компетентности у младших школьников выявляются функции информационной компетентности.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, информационная компетентность.

Анализ педагогической, философской, психологической и социологической литературы по проблеме исследования информационной компетентности как педагогической категории показал неоднозначность подходов к определению сущности структуры понятия «информационная компетентность». Одной из основных причин существующего положения является недостаточная разработанность данного вопроса в педагогической теории и практике.

Педагогика стала рассматривать вопросы, касающиеся компетентности, но вопросы информационной компетентности были подняты на обсуждение гораздо позже. Данная необходимость возникла на основании выводов ряда исследований в области философии, психологии, математики, кибернетики и социологии [3].

Далее мы рассмотрим понятия «компетенция», «компетентность», «информационная компетентность».

В энциклопедических словарях находятся разнообразные толкования компетентности (от латинского *competere* – добиваюсь; соответствую, подхожу):

В словаре «Теория государства и права» под редакцией автора Т. Н. Радько, «компетенция» - это круг полномочий, предоставленных уставом, законом или другим нормативным актом конкретному должностному лицу или органу;

В «Большом энциклопедическом словаре» компетенция – это знания и опыт в той или иной области, в которой данное лицо обладает познаниями, опытом.

В словаре иностранных слов понятие «компетентный» трактуется (от латинского *competentis* – соответствующий, способный) следующим образом, знающий что-либо в определённой области, другими словами обладающий компетенцией.

Для нашего исследования значимым является мнение А.В. Хуторского: «компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, заданных по отношению к определённому кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность - это обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и к предмету деятельности» [4].

В психолого-педагогической науке понятие «компетентность» стало использоваться в связи с исследованиями отечественных и зарубежных учёных, обозначавших в своих работах проблему становления и развития компетентности как одного из свойств личности.

Мы рассматриваем компетентность как интегративное качество личности, развивающееся на протяжении всей жизни.

В нашем исследовании мы использовали основные подходы к проблеме становления и развития компетентности, которые выделила в своих работах В.Б. Бондарева:

- феноменологический;
- генетический;
- социокультурный;
- процессуально-деятельностный;
- функционально-уровневый;
- синергетический;
- системный;
- информационный [3].

Рассмотрим ключевые положения каждого из подходов.

Феноменологический метод (компетентность как особый тип организации знаний).

В исследованиях учёных М.А. Холодной, Е.В. Бондаренской и К.Г. Батыреновой компетентность трактуется как:

-следствие особого типа организации предметно-специфических знаний, феномен «компетентности» - это первая ступень в становлении интеллектуальной одаренности [3].

-«Компетентность» – особый тип организации знаний, который характеризуется структурированностью, категориальностью, обобщенностью, гибкостью, оперативностью

при анализе разработанных ситуаций, что обеспечивает возможность принятия эффективных решений [4];

-Компетентность определяется феноменом культуры, являющееся результатом развития личности, её образованности и воспитания [8].

Генетический подход (компетентность как результат адаптации и результат взаимодействия человека с внешним миром).

-В исследовательских трудах Л. А. Петровского и Л. Д. Столяренко компетентность определяется как:

-Эмпатические свойства личности и знания о способах ориентации, свободное владение средствами общения в разнообразных ситуациях.

-Способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми, как систему внутренних ресурсов, необходимых для создания эффективной коммуникации в некоторых сферах межличностного взаимодействия.

Социокультурный подход (компетентность как результат процесса социализации и воздействия культуры).

-В научных трудах исследователей Э. Фромма и Э.Н. Гусинского ключевым основанием для развития компетентности считается социализация личности в обществе:

-Основным результатом социализации является формирование социально компетентной личности. «Компетентность» в данном контексте понимается учёными как способность человека успешно взаимодействовать как с физическим, так и с социальным окружением.

Процессуально - деятельностный (компетентность как результат деятельности).

М.Г. Дзугоева считает, что компетентность – это отражение внутренних механизмов совместной деятельности людей в процессе общения и взаимодействия, результатом которой является изменение партнёров.

Функционально-уровневый подход (компетентность как совокупность познавательных процессов).

Н. В. Матяш рассматривает развитие компетентности как достижение человеком определённых уровней мастерства на пути профессионального становления.

Б. С. Гершунский трактует компетентность как уровень образованности специалиста. По его мнению, ведущим основанием компетентности является уровень собственного профессионального образования, опыт и индивидуальные способности человека, его стремление к непрерывному образованию и самосовершенствованию, творческому отношению к делу.

Синергетический подход (компетентность как условие самоорганизации психической деятельности).

Э.Н. Гусинский определяет компетентность как индивидуальную характеристику степени соответствия человека требованиям профессиональной деятельности: как совокупность психических качеств, как психическое состояние, которое позволяет действовать самостоятельно и ответственно.

В исследованиях И.Н. Трофимовой компетентность трактуется как совокупность качеств, определяющих эффективность выполнения человеком определённых видов деятельности.

Системный подход (компетентность как совокупность интегральных характеристик личности).

Данный подход позволяет выявить интегральные свойства компетентности, её качественные признаки, составляющие отличительную особенность объекта, структуру и способ согласования внешних и внутренних связей, взаимодействие составляющих её компонентов и функций, сохраняющих систему как целостное явление.

Информационный подход (компетентность как отражение процессов переработки информации).

А. Л. Семёнов трактует информационную компетентность как один из основных приоритетов в целях общего образования, выделяя коммуникационную компетентность как один из компонентов информационной компетентности [6].

Проведённый анализ, существующих подходов к трактовке понятия компетентность свидетельствует, что компетентность имеет «личностную» составляющую, базирующуюся на достижениях предшествующих этапов развития личности, её характерных особенностях, взаимосвязаны с социально – культурным развитием общества и индивидуума .

Таким образом, компетентность личности базируется на индивидуальных психофизиологических качествах и особенностях человека, необходимых для коммуникативного взаимодействия с другими людьми в социуме в разнообразных ситуациях с целью оптимального решения возникающих проблем. Различные авторы употребляют понятие компетентности как определённый, достаточно высокий уровень знаний, умений и навыков в том или ином виде деятельности.

Литература

1. Бурмакина В. Оценка ИКТ-компетентности : тез. докл. // Информационные технологии в управлении образованием : материалы IV Всерос. конф., Псков, 30 марта - 1 апреля 2007 г. [Электронный ресурс]. - URL: <http://conf2007.pskovedu.ru/files/thesis/531.doc>

2. Воровщиков, С.Г. Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся: моногр. / С.Г. Воровщиков. - М.: Книга по Требованию, 2013. - 401 с.
3. Гусинский, Э.Н. Этапы обретения компетентности [Текст] / Э.Н.Гусинский, Ю.И.Турчанинова // Развитие и оценка компетентности: тез. докл. конф. - Москва, 1996 / Под ред. В.И.Белопольского и И.Н.Трофимовой. -М.: Институт психологии РАН, 1996. - С.29-31
4. Даньшина, Е. В. Информационная компетентность как педагогическая категория // Молодой ученый. — 2009. — №10. — С. 348-349. — URL <https://moluch.ru/archive/10/737/> (дата обращения: 31.03.2019)
5. Дзугоева, М.Г. Постановка и решение задач - основа информационной компетентности студентов / М.Г.Дзугоева // Проблемы качества образования: Материалы XIII Всерос. совещания: М.: Изд-во Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. - Кн.2. - С.31-36
6. Разумова, А. Б. Информационно -коммуникационные технологии и digital-коммуникации как инструмент формирования социальной мобильности [Текст] / А. Б. Разумова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова, 2012 - Т. 18. - № 1. - Часть 2. -С. 11-13
7. Хуторской, А.В. Инновационный аспект компетентностного подхода в образовании // Научное наследие Т.И.Шамовой и его влияние на решение актуальных проблем современного образования. Сборник статей : В 2 т. Т.1. - М., 2011. - С. 79-83.
8. Царева М. И. Информационная компетентность: теория и технология развития // Молодой ученый. — 2015. — №17. — С. 580-583. — URL <https://moluch.ru/archive/97/21838/> (дата обращения: 31.03.2019)

**СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЯХ**

Ковшова Анна Александровна

заместитель заведующего по УВР МБДОУ №65 «Фестивальный», г.Сургут

E-mail: thebest65@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматривается организация процесса управления профессиональным развитием педагогических кадров дошкольных образовательных

организаций.

Ключевые слова: профессиональное развитие, управление, педагогический персонал, дошкольное образовательное учреждение.

В последние годы на фоне экономической и политической стабилизации российского общества, модернизации образования в Российской Федерации постепенно восполняется «пробел» в области профессионального развития, профессиональной поддержки педагогических кадров. Существует огромная потребность в высокопрофессиональных, социально активных педагогах, обладающих инициативой, организованностью, творческим и инновационным потенциалом с ориентировкой на непрерывное саморазвитие и самообразование, способных адаптироваться к изменяющимся требованиям к профессиональным компетенциям.

Профессиональное развитие персонала организации – важнейший элемент кадровой политики и кадровой стратегии предприятия [6]. Профессиональное развитие персонала – это сложный систематический процесс, которым необходимо управлять.

Сочетание понятий «управление» и «профессиональное развитие» – процесс активного взаимодействия субъектов (личности, организации и государства) с целью преобразования внутренней детерминанты работника; развития его профессиональных знаний, умений, навыков, в т.ч. и в сфере освоения инноваций и нововведений; совершенствования способности обучаться в течение всей профессиональной деятельности для решения новых задач, обусловленных вызовами времени».

Управление персоналом как устойчивый термин менеджмента, активно используется современной педагогической наукой и практикой применительно к задачам профессионального развития педагогов [7] и требует особого анализа, поскольку работники организации – один из наиболее значимых ее ресурсов.

Развитие педагогического персонала осуществляется посредством ряда общих методов управления, среди которых к наиболее эффективным относят: «планирование профессионального роста, замещение должностей, ротацию внутри организации, профессиональное и социально-психологическое обучение, участие в проектных группах, инновационных разработках, конкурсах профессионального мастерства» [19].

Успешная деятельность образовательного учреждения зависит от умелого использования ресурсов педагогических кадров, эффективности управления ими. Эффективность управления кадрами зависит от того, насколько администрация образовательного учреждения уделяет внимание профессиональному развитию педагогов, ведь именно они подразумеваются под термином «педагогический персонал образовательного учреждения» [5].

Система взаимосвязанных функций, действий, процедур, методов, мероприятий, обеспечивающих оказание квалифицированной помощи педагогу на протяжении всей его профессиональной карьеры – управленческое сопровождение, реализуемое в многообразных формах: консультирование, супервизия, коучинг, профессиональный тренинг, модерирование и др.

При выборе содержания и организационных форм работы с педагогическими работниками образовательных учреждений необходимо учитывать внешние и внутренние факторы: требования нормативно-правовых документов, перспектив развития, специфики деятельности образовательного учреждения, уровня и условий достижения конечных результатов работы, качественного и количественного состава педагогических кадров, возможностей и потребностей педагогов, активизацию инновационной и экспериментальной деятельности, связь учреждения с учреждениями высшего образования.

Законодательство и традиционная практика управления в сфере образования предполагают следующие организационные формы управления профессиональным развитием педагогических кадров: внутриорганизационное, корпоративное и сетевое обучение; научно-методическая работа; консультирование и образовательный аудит; наставничество; конкурсы профессионального мастерства; аттестация педагогических работников на соответствие занимаемой должности, квалификационные категории; повышение квалификации и профессиональная переподготовка; управленческое сопровождение профессиональной деятельности и др.

Аттестация на соответствие занимаемой должности, квалификационные категории, повышение квалификации является обязательным для всех педагогических работников образовательных учреждений. Все остальные формы управления профессиональным развитием педагогических кадров являются вариативными и зависят от уровня профессионального развития педагогического коллектива, сформировавшихся традиций в методической и управленческой работе, активности администрации образовательного учреждений.

Исходя из этого, можно считать, что система управления профессионального управления педагогических кадров образовательного учреждения должна быть: персонально (индивидуально) ориентирована; включать в себя формы управления профессиональным развитием педагогов, которые себя положительно зарекомендовали с точки зрения их эффективности и привлекательности для педагогических работников; содержать как минимум два обязательных компонента: управление процессом аттестации педагогических кадров и управление процессом повышения квалификации

педагогических работников.

От эффективного управления профессиональным развитием персонала, от совокупности действий управляющего звена, обеспечивающего соответствие и рост потенциала качественных характеристик педагогических работников текущим и перспективным требованиям образовательного учреждения, зависит результативность труда педагогического состава организации.

Таким образом, возникла необходимость разработки системы управления профессиональным развитием педагогических работников, которая включала бы в себя эффективные подходы, формы, средства, методы, направленные на развитие ключевых компетенций педагогических кадров и мотивировала их на непрерывное профессиональное развитие.

В качестве возможных организационных решений при разработке системы управления профессиональным развитием педагогических работников могут быть предложены следующие шаги:

- 1) Закрепление функции управления профессиональным развитием педагогического персонала;
- 2) Разработка системы управления профессиональным развитием педагогических кадров.

В качестве возможных организационных решений проблемы закрепления функций управления профессиональным развитием педагогического персонала в дошкольном образовательном учреждении предложены следующие шаги:

- 1) Закрепление нормативным актом руководителя процесса управления профессиональным развитием педагогических кадров ДООУ и подготовке к прохождению процедуры аттестации;
- 2) Определение круга специалистов: создание тьюторской группы по организации профессионального развития педагогических кадров дошкольного образовательного учреждения и подготовке к прохождению процедуры аттестации.

В качестве принятия организационных решений по разработке системы управления профессиональным развитием педагогического персонала в дошкольном образовательном учреждении могут быть отнесены следующие решения:

- 1) В зависимости от контингента педагогических кадров (молодые специалисты; педагоги, не имеющие квалификационной категории и имеющие первую квалификационную категорию; педагоги, имеющие высшую квалификационную категорию) определяются направления, цели и задачи для успешного профессионального развития;

2) Разрабатываются мероприятия по различным аспектам развития профессиональных компетенций педагогических работников, направленные на развитие ключевых профессиональных компетенций.

Система управления профессиональным развитием педагогических кадров в ДОУ включает три модуля «Молодой специалист», «Педагог-профессионал», «Педагог-новатор». В каждом модуле определены задачи, сроки, мероприятия и формы взаимодействия, круг ответственных лиц, способ оценивания уровня развития профессиональных компетенций педагогических кадров дошкольного образовательного учреждения.

Модуль «Молодой специалист» рассчитан на три года.

Задачи модуля: организация научно-методического, правового сопровождения педагогической деятельности начинающего педагога; подготовка молодого специалиста, проработавшего в занимаемой должности два года к прохождению аттестационных испытаний для подтверждения соответствия занимаемой должности на основе оценки его профессиональной деятельности или по желанию прохождения аттестации на 1 квалификационную категорию.

Задачи модуля реализуются через: взаимодействие с муниципальной системой методической поддержки молодых специалистов дошкольных образовательных учреждения в рамках «Школы молодого специалиста»; организацию обучения за пределами ДОУ; организацию обучения на месте работы и профессионального сопровождения молодых специалистов в рамках работы тьюторской группы по организации профессионального развития педагогических кадров ДОУ и подготовке к прохождению процедуры аттестации; организацию наставничества в дошкольном образовательном учреждении.

Модуль «Педагог-профессионал» предназначен для педагогических работников, не имеющих статуса «молодой специалист», которые будут проходить аттестационные испытания на 1 квалификационную категорию.

Задачи модуля: повышение профессионального мастерства педагогических кадров, формирование профессионально значимых компетенций путем раскрытия индивидуальных педагогических способностей, формирования потребности в постоянном саморазвитии и самосовершенствовании; подготовка к прохождению аттестационных испытаний на 1 квалификационную категорию.

Задачи модуля реализуются через: взаимодействие с муниципальной системой методической поддержки педагогов дошкольных образовательных учреждений; организацию обучения за пределами ДОУ; организацию обучения на месте работы в

рамках работы тьюторской группы по организации профессионального развития педагогических кадров ДООУ и подготовке к прохождению процедуры аттестации; организацию самообразования.

Модуль «Педагог-новатор» предназначен для педагогических работников, которые имеют высшую квалификационную категорию и/или будут проходить аттестационные испытания на получение данной категории.

Задачи модуля: формирование новых профессиональных позиций (в рамках горизонтального профессионального роста) для организации непрерывного профессионального образования и поддержки профессионального развития педагогических кадров в МБДОУ; подготовка к процедуре аттестации на высшую квалификационную категорию.

Задачи модуля реализуются через: взаимодействие с муниципальной системой методической поддержки педагогов дошкольных образовательных учреждений; организацию обучения за пределами ДООУ; организацию обучения на месте работы в рамках деятельности тьюторской группы по организации профессионального развития педагогических кадров ДООУ и подготовке к прохождению процедуры аттестации; организацию самообразования; руководство творческими, рабочими группами, действующими в ДООУ.

Отношения педагогических и управленческих кадров дошкольных образовательных учреждений г.Сургута к разработанной системе управления профессиональным развитием педагогических работников изучалось в течение 2 месяцев в период с 15.01.2019г. по 15.03.2019г. методом экспертных оценок.

Экспертам было предложено изучить основные идеи, направления, подходы разработанной системы управления профессиональным развитием педагогических кадров муниципальных бюджетных дошкольных образовательных учреждений г.Сургута и ответить на четыре вопроса:

1. Актуально ли создание системы управления профессиональным развитием педагогических кадров в муниципальных бюджетных дошкольных образовательных учреждениях?

2. Чем обеспечена эффективность данной системы управления профессиональным развитием педагогических кадров муниципальных бюджетных дошкольных образовательных учреждений?

3. Какие положения, направления вызывают возражения?

4. Актуальна ли разработка диагностического инструментария «Оценка уровня сформированности профессиональных компетенций»?

Ответы экспертов распределились следующим образом:

Актуальность разработки и внедрения системы управления профессиональным развитием педагогических кадров признают все эксперты. Четыре эксперта считают при этом, что «предложенная система нуждается в дальнейшей детальной проработке». Эксперты хотели бы уточнить механизм формирования творческих групп и методику проведения «открытых занятий».

Отвечая на второй вопрос, все эксперты видят эффективность системы в ее адресности, в возможностях свободного выбора педагогом индивидуального образовательного маршрута, в том, что происходит планомерное развитие профессионально-значимых компетенций педагогических кадров в соответствии с контингентом педагогических работников в рамках реализации модулей «Молодой специалист», «Педагог-профессионал», «Педагог-новатор».

Ограничения и слабые стороны системы (третий вопрос) эксперты видят в том, что не устранены условия формализма в работе команд и возможной перегруженности руководителей творческих групп.

Актуальность разработки диагностического инструментария «Оценка уровня сформированности профессиональных компетенций» (четвертый вопрос) признают все эксперты. Развитие всех видов профессиональной компетенции означают зрелость педагога в профессиональной деятельности, профессиональном общении, становлении личности профессионала, его индивидуальности. Использование компетентностного подхода по отношению к аспектам профессионального развития педагогического персонала делает процесс профессионального развития измеримым (т.к. профессиональные компетенции можно измерить/оценить).

Разработанная нами система управления профессиональным развитием педагогических кадров ДООУ, построенная на принципах личностной ориентированности, индивидуализации показала реальные возможности эффективного управления профессиональным развитием педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений на институциональном уровне. Реализация разработанной нами системы управления профессиональным развитием педагогических кадров ДООУ находится на этапе внедрения. Значимым результатом является, на наш взгляд, ее теоретическое, организационное и методическое обоснование. Разработанная система управления профессиональным развитием достаточно проста, тщательно спланирована и охватывает всех педагогических работников в ДООУ, как молодых специалистов, так и сотрудников, имеющих стаж педагогической деятельности. Механизм воздействия персонифицированный, рассчитанный на индивидуальную работу с педагогическими

кадрами.

Литература

1. Генкин, Б. М. Экономика и социология труда : учеб. для вузов / Б. М. Генкин. – 7-е изд., доп. – М.: Норма, 2007. – 448 с.
2. Грановская, Р.М. Элементы практической психологии. – 5-е изд., испр. и доп. – СПб., 2003.
3. Дремова, Ю.Г. Профессиональное развитие личности в организациях на основе технологий управления знаниями / автореф. дисс... канд. соц. наук: 22.00.08. М.: 2008. 31с.
4. Зеер, Э.Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования. Научный журнал. Педагогическое образование в России. – 2012. – №5. – С. 122-127.
5. Иванова-Швец, Л. Н. Управление персоналом [Текст]: учебно-методический комплекс / Л. Н. Иванова-Швец, А. А. Карсакова, С. Л. Тарасова. – М.: изд. центр ЕАОИ, 2008.
6. Игнатова Т.В., Рыболовлева О.А. Профессиональное развитие персонала организации: теоретические подходы, сущность, стадии и факторы. Подходы. Среднерусский вестник общественных наук, №3 (33) 2014 – 76-81.
7. Камерон, К. Диагностика и изменение организационной культуры [Текст] / К. Камерон, Р. Куин. – СПб.: Питер, 2001.
8. Кибанов А.Я. Основы управление персоналом. М.: Издательство: «Инфра-М», 2014 – 448с.
9. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст]: учеб. пособие / Е. А. Климов. – М.: Academia, 2007. – 301 с.
10. Кравченко, А.И., Тюрина, И.О. Социология управления: фундаментальный курс: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академический Проект, – 1136 с. – («Gaudeamus»). 2005.
11. Литвинюк, А.А. Управление персоналом: учебник и практикум для прикладного бакалавриата / под ред. А. А. Литвинюка. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 498с.
12. Магомедов, К.О. Современная кадровая политика и управление персоналом в российских организациях / К.О. Магомедов // Москва, МАКС Пресс.- 2013.
13. Маркова А.К. Психология профессионализма. Издательство: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996 г.

14. Романцова С.В. Социальные технологии профессионального развития федеральных государственных гражданских служащих России / автореф. дисс... канд. соц. наук: 22.00.08. М.: 2012. 25с.

15. Турчинов, А.И. Управление персоналом: Учебник. Изд. 2-е, доп. и перераб. / Под общ. ред. А.И. Турчинова. - М.: Изд-во РАГС, 2008. С. 330.

16. Цвык, В.А. Профессионализм в системе управления персоналом / Цвык // Вестник Российского университета дружбы народов. серия: Государственное и муниципальное управление. – 2014 . – №2 . – С. 105-113.

17. Чемякина, А.В. Психология профессионального развития: учебное пособие / А. В. Чемякина; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2015. – 100 с.

18. Шарпова, Л.В. Формирование организационного механизма профессионального развития кадров в условиях рыночных отношений / автореф. дисс... канд. соц. наук: 08.00.08. М.: 2012. – 22с.

19. Шлендер, П.Э. Управление персоналом [Текст]: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спецти «Менеджмент организации» и «Управление персоналом» / под ред. П. Э. Шлендера. – М: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 320 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УПРАВЛЕНЦЕВ В СФЕРЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ С СОЦИАЛЬНЫМИ ПАРТНЕРАМИ

Лукиянчина Елена Владимировна

преподаватель кафедры социально-экономического образования и философии
«Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут

E-mail: baigysheva89@bk.ru

Аннотация: в статье изложены теоретические основы формирования готовности к деловой коммуникации управленцев в сфере дошкольного образования, выделены возможные проблемы, возникающие в практической деятельности управленцев по деловой коммуникации с социальными партнерами, приводятся примеры кейсов, способствующие формированию готовности к деловой коммуникации управленцев в сфере дошкольного образования.

Ключевые слова: деловая коммуникация, формирование готовности к деловой коммуникации, кейс.

Деловое общение понимается как особый вид общения, реализуемый в совместной профессиональной деятельности людей, содержание которого определяется социально-значимым предметом общения, взаимным психологическим влиянием субъектов общения и формально-ролевым принципом их взаимодействия [2].

В изучении деловой коммуникации важно изучение как вербальной, так и невербальной коммуникации. Австралийский специалист Аллан Тиз утверждает, что словами передается 7 % информации, звуковыми средствами, включая тон, тембр, интонацию – 38%, невербальной коммуникации (жесты, мимика, позы) относится 55% .

Эффективное деловое общение может быть только двухсторонним, причем каждый из собеседников может иметь свою собственную цель, которую он намерен реализовать в ходе общения. В результате: если цели не совпадают, то общение превращается в «управленческий поединок». В этом поединке цели достигает не всегда управленцев, а тот, кто более искусен в общении, а значит и в управлении.

В современных исследованиях готовность к деловой коммуникации рассматривается как интегративное профессионально значимое качество личности, имеющее системную организацию, сложную многоуровневую структуру, выступающее как совокупность, взаимодействие и взаимопроникновение когнитивного, мотивационно-ценностного и деятельностного компонентов, степень сформированности которых позволяет будущим специалистам продуктивно осуществлять деловую коммуникацию при решении управленческих задач, совершенствовать свой опыт в данной деятельности, расширять его границы [1].

По нашему мнению готовность к деловой коммуникации представляет собой сформированные знания и умения, необходимые для решения профессиональных задач деловой коммуникации.

Для формирования готовности к деловой коммуникации можно использовать кейс-технологиию.

Исходя из изученной литературы можно выделить следующее понятие «кейс-технологии». Под кейс-технологией мы понимаем специальный набор форм, методов, способов, приемов обучения и воспитательных средств с использованием описания происходивших ранее реальных событий, а также конкретной ситуации, сложившейся в определенных условиях с заданиями, связанными с формируемыми компетенциями.

Кейс-метод интегрирован в кейс-технологии и представляет собой процесс взаимодействия между преподавателем и обучающимися, в результате которого

происходит передача и усвоение знаний, умений и навыков, предусмотренных содержанием обучения с применением кейсов.

Кейс, по нашему мнению, представляет подробное описание происшедших ранее реальных событий, а также конкретной ситуации, сложившейся в определенных условиях с заданиями, связанными с формируемыми компетенциями.

Мы предлагаем типовые методические рекомендации для преподавателя при реализации кейс-технологии для преподавания дисциплин, формирующих профессиональные компетенции. Их можно сформулировать следующим образом: задача преподавателя начать формирование профессиональных компетенций бакалавров посредством содержания курса. Профессиональные компетенции, формируемые в процессе обучения, выделены в ФГОС ВО и модели подготовки выпускников. Компетенции формируются в процессе активной деятельности студента на практических занятиях. С этой целью рекомендуется практические занятия с применением деловых игр и решения кейсов.

Рекомендации для преподавателя по применению кейсов в учебном процессе:

1. Состав группы должен быть однородным, т. е. у обучающихся должен быть примерно одинаковый уровень знаний.

2. Группа разбивается на отдельные подгруппы. Формирование подгрупп студенты осуществляют самостоятельно, на добровольной основе. В состав подгруппы должно входить от 4 до 6 человек. Предпочтение отдается четному числу участников.

3. Каждая подгруппа должна выбрать своего ответственного, который бы координировал ее работу.

4. Преподаватель должен лишь координировать работу студентов. В каждой подгруппе нужно создавать условия самодисциплины и самоорганизации. Одна из задач преподавателя заключается в обучении студентов культуре общения и ведения дискуссии.

5. Размещение студентов в подгруппе должно быть таким, чтобы у каждого обучающегося был потенциальный собеседник.

6. Преподаватель должен подходить к подгруппам, слушать ход обсуждения, иногда воодушевлять обучающихся, но не делать никаких комментариев относительно правильности решения. Преподаватель должен занимать нейтральную позицию. Преподаватель выполняет здесь лишь две функции: регулирующую и корректирующую ситуацию, т. е. если обсуждение проходит пассивно, нужно уметь направить его в нужное русло, в случае необходимости — уметь снять напряжение в группе.

7. После общего обсуждения преподаватель возвращается к традиционной роли и подводит итоги занятия. Для этого следует вернуться к теоретическому материалу и

напомнить его студентам, нужно указать название темы или раздела, которые были закреплены с помощью данного кейса. Далее следует сказать, что было предпринято в реальной ситуации, указав при этом, что решения, принимаемые в практической ситуации, не всегда бывают наиболее оптимальными.

8. В решениях, представленных студентами, необходимо отметить сильные и слабые стороны. Причем по кейсу может быть принято несколько решений, если они обоснованы.

Также предложим алгоритм решения кейсов для обучающегося:

1. Прочтите ситуацию, обращая особое внимание на все факты и обстоятельства, заложенные в кейсе.

3. Ознакомьтесь с материалами, представленными в приложениях, рисунках и таблицах (при их наличии).

4. Определите поставленную проблему и стратегические задачи ее решения.

5. Примените нормативные документы, научные концепции, методики для решения поставленных в кейсе задач.

6. Предложите вариант решения задачи в устной форме.

7. Подкрепляйте свою точку зрения и мнение фактами и аргументами.

Представим некоторые из кейсов, которые могут служить для оценки готовности к деловой коммуникации управленцев с социальными партнерами:

Кейс 1. Деловой телефонный разговор

Заведующему детским садом МДОУ «Детский сад №23» необходимо найти социального партнера, который на постоянной основе мог обеспечивать повышение квалификации работников МДОУ «Детский сад №23». Предполагаемый партнер Сургутский государственный педагогический университет. Перед Вами представлен профессиональный стандарт и программы повышения квалификации. Постройте разговор между начальником отдела дополнительного образования Гориной Елизаветой Ивановной и заведующей детского сада Кирилук Светланой Ивановной. Время разговора 5 минут. Ваша задача – договориться о переговорах (о времени, дате и месте) для дальнейшего заключения договора о сотрудничестве и предоставлении образовательных услуг.

Кейс.2. Переговоры

Вы являетесь начальником отдела дополнительного образования Гориной Елизаветой Ивановной и представляете (Сургутский государственный педагогический университет). Ваша задача провести переговоры по заключению договоров об оказании образовательной услуг с заведующей детским садом МДОУ «Детский сад №23» Кирилук

С. И. Опишите процесс подготовки к переговорам и озвучьте предполагаемое содержание диалога между участниками переговоров. Время диалога – 5 минут.

Кейс 3. Совещание

Вы являетесь заведующим детского сада Вам необходимо провести совещание с возможными социальными партнерами (спортивными клубами, спортивными комплексами и физкультурно-оздоровительными комплексами) по проблемам обеспечения программ дополнительного образования («Йога для малышей», «Хореография» и «Плавание»). Составьте текст вашего доклада. Возможные вопросы к управленцу. Проиграйте в группе данное совещание. Время на доклад – 15 минут. Время на вопросы – 5 минут. Для подготовки используйте рабочие программы программ, финансовый отчет, Федеральную целевую программу развития образования на 2016 - 2020 годы.

Кейс 4. Вебинар

Вы являетесь заведующим детского сада Вам необходимо провести вебинар для родителей по вопросам заключения договоров дарения образовательному учреждению. Определите средства ИТК, которые могут Вам в этом помочь. Составьте текст вашего доклада. Возможные вопросы к управленцу. Проиграйте в группе данный вебинар в группе, используя средства ИТК. Время на доклад – 15 минут. Время на вопросы – 5 минут.

При этом в кейсах социальные партнеры могут быть различными для дошкольных образовательных учреждений: клубы, школы искусств, музыкальные школы, культурные центры и т.д.

Формирование партнерства, как и другие виды развития, предполагают прохождение определенных ступеней (этапов развития), в которых нужны коммуникационные навыки управленца [4;83]. Это обеспечивает как повышение эффективности отношений, так и развитие, и совершенствование субъектов, находящихся во взаимодействии[4;86].

Правовые основы социального партнерства в образовании: Гражданский Кодекс РФ, Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015), Закон РФ «О некоммерческих организациях» от 12.01.1996 № 7-ФЗ (ред. от 30.12.2015), Закон РФ «Об общественных объединениях» от 19.05.1995 N 82-ФЗ (ред. от 08.03.2015). Правовую базу на муниципальном уровне создают федеральные законы «О местном самоуправлении в Российской Федерации» от 06.10.2003 N 131-ФЗ (ред. от 30.12.2015) «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2016), Федеральный закон от

06.10.2003 N 131-ФЗ (ред. от 30.12.2015) "Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2016), а также соответствующие законы субъектов Российской Федерации, принятые в развитие указанных федеральных законов[3].

Реализация кейс-технологии является необходимой образовательной технологией при подготовке управленцев в сфере дошкольного образования, в том числе при формировании готовности к деловой коммуникации управленцев с различными партнерами (в том числе и социальными партнерами). В результате социального партнерства создаются возможности для дальнейшего развития образовательного учреждения, необходимо заключать соглашения о дальнейшем сотрудничестве, но этого невозможно реализовать без сформированной готовности к деловой коммуникации всех участников социального партнерства. При этом необходимо учитывать правильно осуществлять процесс подготовки к переговорам: выяснить особенности партнеров по деловому общению, подговориться о переговорах, учесть место и время общения, предложить к обсуждению конкретные проблемы и варианты их решения, аргументировать свою позицию, применять деловой этикет в ходе делового общения и закончить переговоры рассмотрением типового соглашения о сотрудничестве или подписанием при взаимовыгодном сотрудничестве сторон.

Литература

1. Авраамова, Е.М. Требования работодателей к системе профессионального образования / Е.М. Авраамова, И.Б. Гурков, Г.Ю. Карпухина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/126/684/1219/Razdel1.pdf> (дата доступа – январь 2019);
2. Кузнецова Ю.О. Условия развития делового общения в дошкольном образовательном учреждении [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-razvitiya-delovogo-obscheniya-v-doshkolnom-obrazovatelnom-uchrezhdenii> (дата доступа – февраль 2019);
3. Официальный сайт правовой системы «Гарант» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://consultant.ru> (дата доступа – декабрь 2018);
4. Хоменко И. Школа и родители: этапы развития социального партнерства //Директор школы. 2007. № 4. С. 83–86.

ПРАКТИКА РАЗРАБОТКИ УСЛОВИЙ ДЛЯ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Максимова Ольга Владимировна,

старший воспитатель

МБДОУ ЦРР – детский сад «Золотая рыбка»

г. Лянтор, ХМАО – Югра

E-mail: mal200769@mail.ru

Аннотация: в статье представлен практический опыт дошкольной образовательной организации по формированию мотивационной готовности педагогов к работе в условиях инновационной деятельности.

Ключевые слова: инновационная деятельность, мотивационная готовность, социализация дошкольников.

Основным носителем инноваций является педагог и формирование мотивации к инновационной деятельности – одно из условий успешной работы образовательной организации.

Наиболее важные - внутренние мотивы сотрудников: инновация принята как лично значимая ценность; разделяется подход к инновации как к необходимому механизму собственного развития и развития организации; положительное отношение к инновации переведено в собственную профессиональную деятельность.

Мотивация не оказывает прямого, непосредственного влияния на качество работы, так как, кроме мотивации, эффективность работы зависит еще и от способностей. Но мотивация влияет на старание, ответственность, на те усилия, которые человек готов затрачивать на профессиональную деятельность.

Приступая к введению новшеств, мы провели оценку инновационного потенциала сотрудников. Использовали диагностические методики:

– анкета «Готовность к инновации» Гришаевой Н.П., которая позволяет определить понимание педагогами сущности инновационной деятельности, выявить актуальные проблемы, потребности, установки педагогов;

– «Диагностическая карта инновационного потенциала педагога» Микляевой Н.В. Направлена на исследование совокупности культурных, творческих характеристик педагогов [2];

– анкета «Оценка инноваций и нововведений в ДОУ» Микляевой Н.В. Цель: оценка инновационного пространства образовательной организации [2].

В результате анкетирования были получены следующие данные:

11% педагогов обладают высоким уровнем восприимчивости к нововведениям и инновационным потенциалом; 66% педагогов продемонстрировали средний уровень инновационного потенциала, 23% педагогов слабо восприимчивы к нововведениям.

Проведенное исследование показало, что большинство педагогов (65%) удовлетворены системой, сложившейся в организации, атмосферой, и условиями развития инновационного потенциала. Выявлены индивидуальные особенности педагогов, препятствующие введению новшеств, их обобщенная характеристика выглядит следующим образом: привычка работать по-старому, отсутствие желания что-либо менять, развиваться; неприятие нововведений, по причине консервативного мышления, в силу возраста или профессиональной усталости; конформизм, боязнь выделиться.

Требовались меры по преодолению сопротивления изменениям и формированию новой «организационной культуры», мотивации к инновационной деятельности.

В своей организации мы постарались создать условия для формирования мотивационной готовности педагогов к работе в инновационном режиме.

В.А. Сластенин и Л.С. Подымова выделяют следующие условия готовности педагога к инновационной деятельности:

- осознание педагогом необходимости в инновационной деятельности;
- готовность к вовлечению в творческую деятельность по введению новшества;
- уверенность в том, что новшество принесет позитивный результат;
- согласованность личных целей с инновационной деятельностью;
- готовность к преодолению творческих неудач;
- уровень технологической готовности к выполнению инновационной деятельности;
- позитивная оценка своего опыта;
- способность к профессиональной рефлексии [4].

Современный воспитатель просто не может и не должен работать по – старому! Изменилось общество, которое предъявляет серьезные требования к подрастающему поколению – людям будущего необходимо быть инициативными, творческими, креативными, способными работать в команде, критически мыслить.

ФГОС ДО изменил структуру и содержание дошкольного образования в целом. Профессиональный стандарт определил качества, важные для педагогов: готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям,

ответственность и самостоятельность в принятии решений. Воспитателю необходимо владеть основами психолого-педагогических знаний, современными образовательными технологиями.

В 2014 году мы узнали про «Современную технологию эффективной социализации ребенка» Гришаевой Н.П., изучили технологию и приняли решение о внедрении в образовательный процесс детского сада.

Для успешной реализации в организации была создана проектно-инициативная группа. В состав команды включены творческие педагоги. Назначены ответственные за внедрение технологий: «Дети-волонтеры», «Рефлексивный круг», «Социальная акция», «Развивающее общение», «Проблемная педагогическая ситуация», «Клубный час», «Ситуация месяца» [1]. Выбирали ответственных лиц по желанию, учитывая интересы и предпочтения каждого. Подобное делегирование полномочий повышает ответственность участников, также способствует скорейшему и более эффективному внедрению новшеств.

Актуализировали инновационный потенциал педагогов также посредством включения их в программирующие мероприятия, разработку проектов. Совместная работа позволяет более реально представить предстоящую деятельность; действовать по собственному замыслу; впоследствии нести индивидуальную и коллективную ответственность за принятые решения.

Следующее условие, необходимое для инновационной деятельности организации - осуществление морального и материального поощрения педагогов.

С самого начала усилия руководителя и методической службы были направлены на создание у коллектива соответствующей мотивации. Важно понимать, что к каждому сотруднику нужен индивидуальный подход и свой стимул для достижения успеха.

В нашей организации была пересмотрена система мотивации работников на достижение конечных результатов, разработаны новые критерии эффективности работы для начисления стимулирующих выплат (разовых и регулярных), учитывающие степень вовлеченности в инновационную деятельность.

Разработано положение об оценке эффективности инновационной деятельности. Ежемесячно, в завершение ситуации месяца эксперты оценивают качество работы педагогов. Учитываются как общие, так и индивидуальные достижения воспитателей. Составляется рейтинг и лучших поощряют по итогам месяца и учебного года. Критерии и показатели подбирались с учетом запросов нашей образовательной организации (руководителя и представителей методической службы).

Для развития мотивации сотрудников используются следующие формы воздействия:

- просьба, предложение и убеждение;
- похвала, повышение статуса. Учитывая высокую потребность педагогов в признании и самоуважении, роль такого стимулирования имеет высокий мотивационный эффект;
- приказы, требования, принуждение. Желательно аргументировать выдвигаемые требования - тогда они превратятся из внешнего побудителя во внутренний;
- «заражение» эмоциональным состоянием и подражание. Особенно ярко проявляется в совместной деятельности. Например, участие педагогов в конкурсах различного уровня, при подготовке к открытым мероприятиям;
- размещение информации о достижениях педагогов на сайте образовательной, в социальных сетях — освещение профессиональных достижений педагогов;
- составление рейтинга — по итогам оценки эффективности инновационной деятельности формируется ежемесячный рейтинг лучших педагогов, вручается переходящая статуэтка «Лучший педагог – новатор»;
- награждение благодарственными письмами, почетными грамотами. Рационально создавать условия для того, чтобы награда была вручена в торжественной обстановке, признание заслуг выражено в присутствии всего коллектива;
- поощрение инициативы педагогов. На наш взгляд, инициатива – движущая сила развития организации. Поэтому в системе оценивания значительные баллы начисляются за инициативу и качественную реализацию задуманного.

Одна из причин неприятия нововведений – дополнительная нагрузка. Поэтому при реализации новшеств должно быть оптимальное расходование сил и средств педагогов. Труд не должен сопровождаться перенапряжением и приносить вред здоровью. Методической службе приходится искать баланс и правильно распределять усилия педагогов. Мы оказываем помощь в организации деятельности, планировании, разработке мероприятий. Обеспечили воспитателей видео и мультимедийным сопровождением, методическими материалами, необходимой литературой.

Искренняя заинтересованность в общем деле у представителей методической службы, уверенность в пользе, важности данной работы «зажигает» педагогов на творческий поиск.

Важное условие для успешной работы в инновационном режиме - организация образования педагога, исходя из проблем, выявленных в ходе рефлексии.

При внедрении новых технологий необходимо обеспечить содержательную составляющую готовности педагогов к введению новшеств.

В течение года мы в обязательном порядке планируем и проводим семинары по технологиям: «Развивающее общение», «Рефлексивный круг», «Дети-волонтеры», «Социальная акция», «Проблемная педагогическая ситуация». Педагоги, ответственные за реализацию данных технологий напоминают коллегам теоретические аспекты, представляют свой опыт, демонстрируют практические умения, проигрывают жизненные ситуации.

Помимо группового общения у нас используются индивидуальные консультации, помощь педагогам при подготовке публикаций, конкурсных материалов, выступлений.

К сожалению очное общение возможно не всегда, выручают группы в интернет-приложениях Viber, Whats up, где удобно размещать информацию, фотографии, видео, ссылки на полезные ресурсы, обсуждать предстоящие и прошедшие события, радоваться успехам друг друга.

Большое внимание уделяется личностному развитию педагогов. Психологическая служба проводит тренинги, работает над сплочением коллектива и командообразованием. Важно и культурное развитие сотрудников.

Всестороннее развитие педагога – залог того, что его общение с воспитанниками будет разнообразным и интересным – поэтому мы всем коллективом посещаем концерты, культурные мероприятия сами устраиваем праздники, литературные конкурсы. Педагоги участвуют в творческих, интеллектуальных, спортивных событиях города, района.

Позитивная оценка опыта - значимый мотив для внедрения новшеств.

Педагоги должны видеть результаты своего труда, понимать, что они работают не напрасно, и их конспекты, сценарии, разработки будут востребованы. В нашем коллективе поощряется создание авторского педагогического материала.

Заведено правило - провели занятие, мероприятие по технологии, следует сдать конспект в методическую службу. В результате собирается подборка, лучший материал публикуется.

Наш детский сад – учреждение открытого типа (функционирует сайт, информация о деятельности публикуется также в социальных сетях). Придерживаемся активной позиции и регулярно делимся информацией о хороших делах, интересных событиях, происходящих в учреждении, достижениях сотрудников.

Кроме того, созданы представительства детского сада в различных социальных сетях: «Facebook», «Одноклассники», «ВКонтакте», «YouTube». Репортажи о наших мероприятиях выходят на канале местного телевидения, на страницах газет.

Педагоги транслируют успешный опыт на муниципальном, региональном, федеральном уровнях (конференциях, семинарах, вебинарах, конкурсах). Воспитатели и специалисты оформляют электронное портфолио, персональные интернет страницы, получают обратную связь.

Ежегодно проводим открытые районные мероприятия, где показываем гостям занятия, мастер-классы. Открытые показы дают хорошую возможность для профессионального развития и личностного роста, через преодоление страха, неуверенности и получения признания от коллег.

Очень важен контроль – внешний стимул инновационной деятельности.

Ежемесячно разрабатывается график контроля, в рамках которого каждый педагог показывает все технологии социализации на практике, с последующим анализом и обсуждением. Учитывая полученные рекомендации, воспитатели корректируют сценарии, оформляют и сдают конспекты в методическую копилку. Контроль должен быть систематическим, важно просмотреть всех педагогов и с каждым проработать, скорректировать ошибки.

Таким образом, в образовательной организации сформировалось творческое сообщество педагогов, объединенных общей целью, ценностями, стремлению к саморазвитию, позитивным изменениям.

Наблюдаем, что у некоторых педагогов происходит изменение мотивов – от материальной выгоды на получение удовлетворения от творческой, интересной работы.

Виден результат: люди начинают брать на себя ответственность, проявлять инициативу. Интересуются: а что мы можем сделать по технологии? С интересом берутся за новые проекты с детьми, привлекают родителей, социальных партнеров. Педагоги готовы и желают транслировать опыт на конференциях, вебинарах, семинарах, заседаниях методических объединений, в рамках экспертной деятельности.

Происходит личностный рост: инновационная работа как способ достижения признания и уважения со стороны руководства и коллег;

Более высокий уровень - выполнение своего профессионального долга, способ реализации своего творческого потенциала и саморазвития

К сожалению некоторые сотрудники так и не смогли привыкнуть, адаптироваться к работе в новых условиях и перешли в другие организации. Но в коллективе появились новые люди, творческие, заинтересованные в своей работе, формируется сообщество единомышленников.

Мы сделали вывод, что в работе с коллективом важно не ставить сверхзадачи, необходимо понять, на что способен каждый. Есть воспитатели, которые преуспевают в

вопросах обучения или в творческом развитии детей. Некоторые педагоги в большей степени задействованы в формировании атмосферы группы. Третьи являются инициаторами больших дел, не придают значение мелочам, но в результате складывается общая картина и организация развивается [3]. К каждому необходимо подобрать свой ключик.

В настоящее время в организации созданы условия для мотивации педагогов к работе в инновационном режиме, а именно: организационные, нормативные, осуществляется методическое сопровождение деятельности воспитателей и специалистов. В коллективе сложилась благоприятная творческая атмосфера - мотивирует педагогов на поиск новых идей и их воплощение.

Литература

1. Гришаева Н.П. Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации: методическое пособие / Н.П. Гришаева. — М.: Вентана-Граф, 2016.
2. Микляева Н.В. Инновации в детском саду: пособие для воспитателей / Н.В. Микляева. – М.: Айрис-пресс, 2008.
3. Свирская Л.В. Детский совет: методические рекомендации для педагогов / Л.В. Свирская. – М.: Издательство «Национальное образование», 2015.
4. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Издательство «Магистр», 1997.

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОУ НА СПЛОЧЕННОСТЬ В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Мараховская Любовь Эдуардовна

магистрант факультета магистерской подготовки
ФГБОУ ВО «Братский государственный университет», г. Братск, Россия

E-mail: L_mar@list.ru

Фалунина Елена Васильевна

доктор психологически наук, доцент ВАК, профессор
ФГБОУ ВО «Братский государственный университет», г. Братск, Россия

E-mail: falunina.elena@yandex.ru

Аннотация: в статье представлен анализ проблемы влияния уровня развития толерантности педагогов дошкольного образования на сплоченность в трудовом коллективе. Доказывается, что одной из важнейших составляющих успешной работы является формирование сплоченного коллектива, проявляющееся в единстве мнений, убеждений, традиций и характере межличностных отношений. Основываясь на данных проведенного исследования, автор выдвигает предположение о том, что на сплоченность в трудовом коллективе наряду с различными объективными и субъективными факторами немаловажное влияние оказывает уровень развития толерантности педагогов. Рассматриваются основные критерии и показатели межличностных отношений, психологические условия и факторы, влияющие на формирование сплоченности в трудовом коллективе.

Ключевые слова: трудовой коллектив, групповая сплоченность, межличностные отношения, толерантность педагогов, общество.

Проблеме формирования сплоченного коллектива в организации уделяется большое внимание на протяжении достаточно длительного времени, поскольку от этого зависит личностное, психологическое, физическое здоровье не только самих членов этого коллектива, но и участников взаимодействия с ними. Так, коллектив – это своего рода концентрация, сосредоточение общения, и его работа зависит от умения каждого человека наладить отношения друг с другом [1]. Сама по себе сплоченность выступает для членов группы как привлекательная цель и ценность, как групповое состояние, к которому надо стремиться. Среди всего многообразия социально-трудовых отношений центральное место занимает толерантное отношение, в котором выражается мера принятия человека и терпения со стороны педагога. Неслучайно возрастает интерес к проблеме развития толерантности педагогов, в том числе и в контексте его влияния на сплоченность в трудовом коллективе [2].

Все больше исследователей приходит к выводу о том, что толерантность является важнейшим профессиональным качеством личности педагога [3]. И если педагог обладает данным свойством, то оно проявляется по отношению ко всем без исключения субъектам педагогической реальности, что обеспечивает эффективность процесса в целом. Уважительное отношение к людям вплетено в позитивный взгляд на мир, и толерантность как сфера взаимодействия, как элемент межличностных отношений в рабочем коллективе, может помочь добиться результата по улучшению взаимодействия с другими людьми, созданию сплоченного коллектива как одного из важнейших условий роста продуктивности и качества выполняемой работы [3].

Как показал анализ научной литературы (Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский, Е.В. Трифонови др.), понятие толерантности рассматривают как индивидуальное свойство (стабильное или ситуативное), заключающееся в способности к саморегуляции при фрустрирующих воздействиях среды, то есть как психологическую выносливость. Представители второго подхода (А.Г. Асмолов, Г.В. Безюлева, С.К. Бондырева, Д.В. Колесов, П.В. Степанов и др.) рассматривают толерантность как обозначение способности к неагрессивному поведению по отношению к другому человеку на основе открытости в относительной независимости от действий другого, как признание и уважение равенства, отказ от доминирования и насилия, признания многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований и отказ от сведения многообразия к единообразию или к преобладанию какой-либо одной точки зрения, как «ценностное отношение человека к людям» [4].

Особо значимые научные труды, посвященные проблеме профессиональной толерантности специалистов отражены в трудах Г.Л. Брдиер, С. К. Бондыревой, М.В. Кибакина, Г.С. Кожухарь, О.Е. Радченко, Н.В. Самсонова, Л.Ф. Суржикова, Е.С. Сухих, И.Ю. Устинова. Многие работы посвящены изучению проблемы групповой сплоченности (А.И. Донцов, А.С. Макаренко, Я.Л. Морено, Т. Ньюком, А.В. Петровский, К.Э. Сишор, Л. Фестингер и др.). Однако, несмотря на достаточное внимание в науке к данным вопросам проблема влияния уровня развития толерантности педагогов ДОУ на степень сплоченности в трудовом коллективе, остается до конца не изученной, несмотря на ее актуальность – научную, теоретическую и практическую значимость.

Занимаясь данной проблемой в науке, мы увидели необходимость в изучении уровня развития толерантности педагогов ДОУ как фактора, влияющего на формирование сплоченности в трудовом коллективе [5]. Так нами были выделены несколько уровней развития толерантности: высокий, средний и низкий. Лица, обладающие высоким уровнем толерантности уравновешены и хорошо совместимы с различными людьми. Эти достоинства создают психологически комфортную обстановку для совместной деятельности, достижения, взаимопонимания, что является наиболее значимым в педагогической деятельности. Соответственно, чем выше уровень развития толерантности педагогов, тем выше индекс сплоченности трудового коллектива, а чем ниже уровень развития толерантности, тем разобщеннее трудовой коллектив.

Целью исследования явилось изучение влияния уровня развития толерантности педагогов ДОУ на сплоченность в трудовом коллектив.

Теоретико-методологическую основу исследования составили основные общенаучные принципы: детерминизма, единства сознания и деятельности, активности,

системности (Б.Г. Ананьев, Л.С.Выготский, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, С.Я. Рубинштейн и др.).

В работе применялись научные методы исследования, включающие организационные, эмпирические и интерпретационные группы.

Анализ научной литературы показал, что проблема изучения толерантности педагогов в ДОУ и ее влияния на сплоченность в трудовом коллективе периодически поднимается в трудах отечественных и зарубежных ученых. В настоящее время, по мнению ряда авторов, поведенческий план толерантности особо значим в межличностной коммуникации современного быстро меняющегося и динамичного мира [6]. Он включает поступки, направленные на установление контакта, избегание непродуктивных конфликтов или продуктивное их разрешение, стремление или способность к взаимодействию и сотрудничеству. Если люди ощущают себя членами одного коллектива, чувствуют, что их уважают, к ним прислушиваются, если атмосфера в коллективе доброжелательная, то работают они гораздо лучше. Этот факт служит причиной повышенного внимания к вопросам сплоченности коллектива. Сплочение коллектива, создание из него единой команды – необходимый элемент работы с персоналом [7].

В дошкольном трудовом коллективе ее члены занимаются общественно ценной и лично значимой совместной деятельностью. В нем формируется особый тип взаимоотношений, для которых характерна высокая сплоченность, ответственность за результаты совместной деятельности, высокая степень эмоциональной включенности и взаимопомощи, терпимость к чужому мнению, положительное отношение к друг другу [8].

Нами было проведено исследование на базе МБОУ «ДСОВ №15» муниципального образования города Братска. В нем приняли участие 30 педагогов дошкольного образовательного учреждения. Были проведены: экспресс – опросник «Индекс толерантности» Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О. Е. Хухлаева, Л.А. Шайгерова, методика определения индекса групповой сплоченности К.Э. Сишора.

При исследовании уровня развития толерантности – способности уважительно относиться и принимать (понимать) поведение, убеждения и ценности других людей, отличающихся от собственных, были получены следующие результаты: высокий уровень составил 6,7% (2 человека) респондентов. Представители этой группы обладают выраженными чертами толерантной личности; уровень развития толерантности выше среднего выявлен у 63,3% (19 человек) респондентов и 23,3% (7 человек) составил средний уровень. Данные результаты показывают респонденты, для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт; уровень ниже среднего составляет

6,7% (2 человека) респондентов. Такие результаты свидетельствуют о высокой интолерантности человека и наличии у него выраженных интолерантных установок по отношению к окружающему миру и людям; низкий уровень не выявлен и составляет 0% респондентов.

Исходя из данных исследования определения индекса групповой сплоченности в трудовом коллективе, мы видим, что в группе педагогов дошкольного образовательного учреждения преобладает средний уровень и уровень выше среднего. Так, результаты диагностики распределились следующим образом: высокий уровень групповой сплоченности составил 6,7% респондента (2 человека), что является показателем прочности, устойчивости коммуникативных связей и слаженной работы коллектива; уровень выше среднего выявлен у 56,6% респондентов (17 человек), средний уровень групповой сплоченности выявлен у 26,7% респондентов (8 человек). Такие показатели говорят о том, что групповая сплоченность в своей основе имеет ценностно-ориентационное единство членов группы, выражающееся в совпадении у них основной системы ценностей, интересов, связанных с процессом их совместной деятельности; уровень групповой сплоченности ниже среднего наблюдается у 10% респондентов (3 человека), что говорит об отсутствии взаимопонимания между отдельными членами группы, ее конфликтности и сниженной эффективности деятельности. В поведении членов группы на этом уровне отсутствует согласованность поступков как формы нравственного проявления человека; низкий уровень не выявлен и составляет 0% респондентов.

Использование статистического критерия индуктивной математической статистики позволило сделать вывод: каждому уровню развития толерантности (высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий) данной выборки испытуемых соответствует равнозначный уровень групповой сплоченности. Таким образом, разницы в распределении двух признаков (толерантности и групповой сплоченности) нет, что означает высокий уровень корреляции (взаимосвязи) двух данных факторов. Уровень развития толерантности педагогов в ДООУ влияет на сплоченность в трудовом коллективе.

Полученные результаты исследования позволили доказать наличие взаимосвязи толерантности и сплоченности трудового коллектива. Материал данной работы могут использовать руководители дошкольных образовательных учреждений, а также студенты гуманитарно-педагогического факультета при подготовке к практическим занятиям и во время педагогической практики в дошкольных учреждениях.

В качестве выводов по представленному в данной статье материалу, необходимо отметить, что толерантность является важной составляющей психологической культуры

любого человека. Особенно важна толерантная культура в профессиональной деятельности педагога. Развитие толерантности, сплочение трудового коллектива, формирование позитивных групповых норм и ценностей важны не только для становления позитивных отношений в коллективе, но и для успешной профессиональной деятельности.

Оценка достоверности полученных результатов опытно-экспериментальной работы обеспечивалась количественным и качественным анализом полученного фактического материала, а также применением методов математической статистики с использованием статистического критерия χ^2 Пирсона.

На основании проведенного исследования изучения влияния уровня развития толерантности педагогов в ДОУ на сплоченность в трудовом коллективе, нами были выделены следующие положения. Сплоченность группы – это процесс, сопровождающий группу на всех этапах ее развития. Это важная характеристика состояния группы, так как сплоченная группа не только представляет собой более эффективно работающий единый организм, но и обладает большей привлекательностью для каждого ее члена [1]. Сплоченная группа характеризуется усилением взаимодовлетворяющего общения между участниками, близостью мнений и ценностных ориентаций, что позволяет человеку чувствовать себя комфортно. В группе высокого уровня сплочения растет самооценка человека, снижается уровень его тревожности, а кроме того, повышается эффективность любых форм активности такой группы. Одним из факторов, влияющих на групповую сплоченность являются толерантные отношения в коллективе. Лица, обладающие высоким уровнем толерантности уравновешены и хорошо совместимы с различными людьми. Эти достоинства создают психологически комфортную обстановку для совместной деятельности, достижения взаимопонимания, что является наиболее значимым в педагогической деятельности. Таким образом, сплоченность группы зависит от уровня развития толерантности всех ее членов. В сплоченном коллективе значительно увеличивается уровень эмоций и переживаний участников, т.е. в ней гораздо легче создать благоприятную, эмоционально насыщенную атмосферу, активизировать не только интеллектуальную, но и эмоциональную сферу личности.

Литература

1. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. Монография. - М.: Просвещение, 2012. - 183 с. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально - психологические проблемы. // Педагогика. - 2005. - № 6. С. 85-94
2. Маркова А.К. Психология труда учителя: учеб. пособие. - М., 2006. - 371с.

3. Фалунина Е.В., Левченко Е.Г. Некоторые аспекты толерантности – новый взгляд на природу понятия. // Российский научный журнал. - 2013. - 3 (34). - С. 158-166.
4. Цыба В.Т. Социология личности: системный подход. Монография. -М.: МАУП, 2013. - 298 с.
5. Микляева Н.В. Работа педагога-психолога в ДОУ: метод. пособие. -М.: Айрис - пресс, 2015. - 95 с.
6. Фалунина Е.В., Фалунин В.Ф. Теоретические обоснования психологических механизмов развития толерантности личности в психологии // Международный информационно-аналитический журнал «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык». № 3 (12). Декабрь 2014.
7. Фалунина Е.В., Чекмарева Т.Н. Пути решения проблемы развития толерантности личности будущих педагогов в условиях высшего образования. // Гуманитарные и социальные проблемы развития регионов Сибири: материалы XIII Межвузовской научной конференции 21 апреля 2014 года. – Братск: Изд-во БрГУ, 2014. – С. 208-214.
8. Фалунина Е.В., Чекмарева Т.Н. Актуализация проблемы развития толерантности личности будущих педагогов в условиях высшего профессионального образования. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета Серия: Педагогика и психология. № 1 (16) 2014. С. 216-220.

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ КРОССКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА

Овсянникова Ирина Александровна,

магистрант БУ «Сургутский государственный педагогический университет»

Научный руководитель:

Толмачева Вера Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент

БУ «Сургутский государственный педагогический университет»

г.Сургут

vvtolmacheva@yandex.ru

Реформы системы российского образования, европеизация в процессе реализации страной Болонского соглашения еще более актуализируют проблематику кросс-

культурных коммуникаций, поиск наиболее оптимальных их моделей и форм, направленных на развитие у всех участников образовательного процесса коммуникативного потенциала и коммуникативной компетенции, высоких нравственных качеств, профессиональной, информационной и общей культуры.

Кросс-культурная компетентность как научная проблема исследовалась многими учеными, однако трактовалась не как «кросс-культурная компетентность», а как «многокультурная компетентность», «компетентность многообразия», «межкультурная компетентность», «кросс-культурная грамотность».

Анализ данных понятий показывает, что все вышеперечисленные определения являются синонимами.

Рассмотрим основные теоретические подходы к определению «кросскультурная компетентность».

В своем исследовании Т.В. Поштарева определяет этнокультурную компетентность, как свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию. В педагогике феномен компетентности рассматривается не только с профессиональных позиций, компетентностный подход определяется как новая парадигма результата образования. Если в образовательном процессе не учитываются национально-психологические особенности детей, своеобразие стиля воспитания в моно- и разноэтнических семьях, специфика межнациональных отношений в полиэтническом коллективе, конкретный социокультурный контекст, в котором рос и развивался ребенок, оригинальность региона, среды в котором находится данное образовательное учреждение, то проблема формирования личности, умеющей эффективно функционировать в поликультурной среде, позитивно не разрешается.

По мнению В.Г. Крысько, кросс-культурная компетентность - это степень проявления знаний, навыков и умений, которая позволяет специалисту в межнациональных отношениях:

правильно оценивать специфику и условия взаимодействия, взаимоотношений и общения с представителями конкретных этнических общностей, проявляющиеся в их ходе своеобразие традиций, привычек и психологические качества;

находить адекватные формы воздействия с целью поддержания атмосферы согласия, добропорядочности и взаимного доверия».

В своем исследовании А.С. Купавская определяет кросс-культурную компетентность как совокупность знаний, представлений о других культурах, реализующаяся через навыки, установки, модели поведения, которые обеспечивают эффективное взаимодействие с представителями этих культур и подчеркивает, что в зарубежной литературе распространен термин «межкультурная компетентность».

Под кросс-культурной компетентностью Т.В. Жукова понимает сферу коммуникативной деятельности личности, которая в силу своей кросс-культурной обусловленности воспринимается ею как естественная. Критериями кросскультурной компетентности, по ее мнению, являются:

- кросскультурная осведомленность (совокупность знания культурных артефактов, моделей поведения, понимания необходимости и соблюдения сценариев поведения родной либо иной культуры или субкультуры);

- культурная идентичность (результат культурной идентификации, т.е. соотнесения и отождествления с культурными нормами и образцами поведения);

- нормативная идентичность (знание, понимание и принятие социальных норм).

Таким образом, обобщая различные подходы к определению «кросс-культурная компетентность», основными ее структурными компонентами являются: способы реагирования в ситуациях межкультурного взаимодействия; кросскультурная грамотность; типы этнической идентичности; ценностная сфера, вербальные и невербальные коммуникации, религия, обычаи и традиции и т.д.

Как отмечает О.Н. Недосека, формирование кросс-культурной компетентности возможно при условии организации специальной работы в процессе профессиональной подготовки, направленной на развитие индивидуального сознания и ценностных ориентаций педагогов. Ценностные ориентации выполняют мотивационную роль, являясь регулятором профессионального поведения, а источником их развития являются нравственные ценности общества, усваиваемые в процессе воспитания и обучения на всех этапах личностного и профессионального становления (В.Ф. Сержантов, В.Д. Шадриков, Е.А. Климов).

Кросс-культурная компетентность педагога - совокупность способностей, типов поведения и практической деятельности, которые позволяют индивидам эффективно и осмысленно взаимодействовать с другими индивидами, социокультурная среда которых отличается от их собственной. Вместе с тем, кросс-культурная компетентность - это не только характеристика определенной совокупности сложившихся способностей, но и процесс. Мы рассматриваем кросс-культурную компетентность как процесс обучения

способам реагирования в ситуациях межкультурного взаимодействия, направленных на взаимопонимание и развитие филантропических установок сознания.

Список использованной литературы

1. Абсалямова, А.Г. Мультикультурное образование: программа спецкурса / А.Г. Абсалямова. - Уфа: БГПУ, 2011. - 39 с.
2. Алексеева, О.Л. Подготовка студентов педагогического колледжа к формированию культуры межнациональных отношений у детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.Л. Алексеева. - Чебоксары, 2012. - 209 с.
3. Аракелян, О.В. Поликультурное образование в многонациональной школе в условиях мегаполиса: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.В. Аракелян. - М., 2017. - 22 с.
4. Беловолов, В. А. Этнокультурная направленность содержания образования / В.А Беловолов, С.П. Беловолова // Педагогическое образование и наука. - 2012. - №4. - С. 37-45.
5. Бэнкс, Д. Мультикультурное образование: цели и измерения / Д.Бэнкс // Новые ценности образования. - 2016. - Вып. №2. - С. 12-14.
6. Ильченко, Л. Педагогика поликультурности и толерантности / Л.Ильченко // Дошкольное воспитание. - 2014. — №8. - С. 20-28.
7. Ткачук, А.А. Проектирование педагогического процесса в общеобразовательной поликультурной школе: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / А.А. Ткачук. - Ростов-н/Д., 2013. - 22 с.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОВЕДЕНИЯ ДЕБАТОВ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИЗО»

Ротова Наталья Александровна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного и начального образования БУ ВО Ханты-Мансийского автономного округа –

Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут

E-mail: rotowa.n@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматривается возможность использования игровой технологии «Дебаты» для развития профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов, приводится пример этой интеллектуальной игры, представляющей особую форму дискуссии, проводимой по строго заданным правилам.

Ключевые слова: будущий учитель начальных классов, технология «дебаты», решение проблемной ситуации.

Существующие подходы к проблеме социализации по-разному определяют степень активности личности в процессе ее взаимоотношений с обществом, которое для сохранения своей социальной структуры стремится сформировать в человеке модели ролевого поведения, основанные на социальных (национальных, групповых, профессиональных и др.) стандартах. Личность же, с одной стороны, имеет внутреннюю потребность существовать в обществе других людей и быть принятой социальной группой) и поэтому усваивает социальный опыт, необходимый для включения в систему существующих социальных связей; а с другой стороны, стремится к автономии, независимости, свободе и тем самым влияет на общество, вынуждая его удерживать границы его влияния на отдельного человека, корректировать социальные стандарты [1]. То есть в процессе социализации происходит развитие и преобразование не только самой личности, но и общества. Молодым, начинающим педагогам начальных классов сложно бывает не только выстроить процесс общения с родителями, детьми, коллегами, но и уметь отстоять свою точку зрения, доказать, что ты прав, одновременно выслушать собеседника и оказать влияние на его мировоззрение, уметь быть ведущим, а не ведомым и в тоже время видеть ориентиры своего собственного развития, то есть успешно социализироваться в профессии. Средства социализации зависят не только от возрастных особенностей человека, но и от специфики его социального окружения (например, способы вскармливания младенца; тип семейного воспитания; характер отношений со сверстниками; методы поощрения и наказания в учебных и профессиональных группах и др.).

Понятие социализации личности подробно рассмотрено в психологии, педагогике, социологии. Процесс социализации, по мнению Н.В. Бордовской, представляет собой социальное познание, общение, овладение навыками практической деятельности, необходимых как для активного переустройства окружающего природного и социального мира, так и для качественного преобразования самого человека, его всестороннего и гармоничного развития [1, с. 25]. Социализация имеет несколько стадий и происходит в течение всей жизни человека. В процессе профессионального становления социализация приобретает особую актуальность для определения дальнейшего становления человека в

педагогической профессии. Профессия учителя начальных классов предполагает владение не только профессиональными компетенциями, но и наличие собственной «Я-концепции», позволяющей педагогу уверенно занимать свою педагогическую позицию, способствовать развитию и социализации детей младшего школьного возраста. В вузовской практике особое значение для социализации будущих учителей начальных классов приобретает использование в учебном процессе разных форм приобщения студентов к культурным нормам и ценностям. К одной из таких форм можно отнести технологию «Дебаты».

О.О. Жебровская выделяет несколько разных форм дебатов: мини-дебаты, свободные дебаты, обсуждение в форме дебатов, экспресс-дебаты, модифицированные дебаты. В рамках дисциплины «Методика обучения изобразительному искусству в начальной школе» мы применяли классическую форму технологии «Дебаты», участниками которой были команда утверждения, отстаивающая тезис, команда отрицания, – опровергающая тезис. Также была выбрана команда экспертов, они же являлись и ведущими. Сложность для участников команды экспертов заключалась в отказе от персональных и личных предпочтений. Рассмотрим подробнее роль преподавателя и студентов в процессе проведения дебатов.

Роль преподавателя заключается в проектировании проблемной ситуации, определении целей, содержания, методов, состава творческих групп. При постановке проблемы важно актуализировать противоречие, организовать коллективное обсуждение целей, способов деятельности, создать творческие группы. Работая в каждой группе, студенты выполняют проективную деятельность: определяют собственные цели, выделяют способы их достижения, принимают решения, составляют программу деятельности, реализуют ее, вырабатывается коллективная позиция по рассматриваемому вопросу, затем контроль и коррекция принятых решений.

Затем общее обсуждение, защита каждой группой собственных позиций, причем важным условием качественного построения аргументов и контраргументов является научное обоснование отстаиваемой позиции.

В процессе рефлексии происходит анализ познавательной и коммуникативной деятельности как каждого участника, так и команды в целом, выбирается лучший спикер от каждой команды, определяется команда-победитель. В ходе анализа устанавливается соответствие между поставленными целями, содержанием, методами и результатом деятельности. Удовлетворенность от участия в игре достигается через определение в процессе коллективной работы собственного места в складывающейся системе

отношений, осмысление каждым участником собственных способов взаимодействия с окружающими.

Формулировка задачи, вокруг которой и будет строиться игра, представляет собой либо практическую ситуацию, либо научную точку зрения по рассматриваемому вопросу. Ее готовит заранее преподаватель и формулирует в начале дебатов.

В процессе дебатов, особенно при создании аргументов и контраргументов у участников происходит развитие навыков критического мышления, анализа, вырабатывается личное отношение к рассматриваемой проблеме, тем самым достигается позиция субъектности у участников. Особенно субъектность закрепляется в процессе демонстрации различных позиций и точек зрения по обсуждаемому вопросу. Спикеры, активно отстаивая ставшую теперь уже «своей» точку зрения по рассматриваемому вопросу, представляют в качестве доказательства научные обоснования, а не только практические примеры. При формулировании контраргументов формируются навыки поиска альтернативных вариантов, кроме того, находясь в условиях неопределенности, участники быстрее мобилизируют свои силы для всестороннего рассмотрения предлагаемого вопроса.

Как в ходе составления, так и представления аргументов и контраргументов вырабатываются коммуникативные умения: четкое осознание необходимости точного выражения своих мыслей; умение слушать других, уточнять содержание и понимание сказанного собеседником/оппонентом; аргументированное представление своей точки зрения, выбор и формулирование контраргументов; развитие умений по самопрезентации; формирование устойчивых навыков рационального поведения.

Группа экспертов, которые могут являться и ведущими дебатов, получают возможность приобретения экспертных умений и навыков, необходимых в дальнейшем в профессии учителя.

У каждого участника развивается умение самооценки и на ее основе самокоррекция индивидуального стиля общения и поведения. Несомненно, важным моментов в процессе работы в группе можно назвать осваивание партнерских отношений и приобретение навыков сотрудничества, так как участники каждой группы объединены одной идеей и учатся умело распределять обязанности, четко осознают ответственность за свои действия перед группой.

В основе дебатов лежит проблемная ситуация, хотя, первоначально, казалось бы, нейтральная формулировка может быть рассмотрена с разных точек зрения, в зависимости от того, как можно спрогнозировать дальнейшее развитие событий. По сути, каждая команда выполняет процесс решения ситуационной задачи, быстро понимая, что

возникает необходимость обращения к пространству социальной практики. Студенты оказываются вовлеченными в общественную деятельность, приобретают обоснованное собственное мнение, становятся приверженцами той или иной активной жизненной позиции. Таким образом, включаясь в активную деятельность, каждый участник дебатов развивает не только базовые умения и навыки, но и у него появляется решимость, уверенность в собственных силах, готовность к практическому действию.

Таким образом, проблемную ситуацию, а по сути, кейс-задачу можно назвать содержательным ядром дебатов. Возможности задачного подхода в педагогике рассматривали Л.Ф. Спирин [4, с. 42], П.В. Конаныхин, вслед за ними М.Г. Савельевой были подробно рассмотрены проблемы конструирования и решения педагогических кейсов [3, с. 13].

После каждого раунда, когда оппонентами высказываются аргументы и приводятся контраргументы, участники оказываются в условиях решения очередной задачи, когда здесь и сейчас им необходимо найти решение, обосновать его. В этот момент возрастает роль аналитико-поисковой деятельности, поиска вариативных решений, при этом развивается волевая и мотивационная сферы учебной деятельности. Все это способствует развитию ориентировочной стороны учебной деятельности [2, с. 51]. При решении возникающей задачи, которую формулируют в виде аргумента или контраргумента, педагог не является источником верного ответа, а студенты «поднимаются» до уровня педагога, взаимоотношения «педагог-студент» развиваются в направлении взаимодействия.

Будущие учителя начальных классов, студенты второго курса факультета психологии и педагогики Сургутского государственного педагогического университета по итогам проведения такой интеллектуальной игры взяли интервью у представителей каждой команды и представили в Инстаграм проекта профориентационной направленности «Хочу быть первым!»[5]. Рассмотрим примерный ход игры и ключевые ее компоненты.

1. Тезис: «Обучение по любой из концепций художественного развития (В.С. Кузин «Школа реалистического рисунка – освоение графической грамоты», Т.Я. Шпикалова «Развитие эмоционально-эстетического отношения к традиционной национальной культуре в процессе комплексного преподавания искусства», Б.М. Неменский «Формирование художественной культуры как части духовной культуры») позволяет достигнуть уровень художественного развития, зафиксированный в Примерной ООП НОО, ФГОС НОО».

Деление на команды: утверждающая сторона и отрицающая сторона, эксперты.

Утверждающая сторона – спикеры команды утверждения должны убедить экспертов в правильности своих позиций и аргументации.

Отрицающая сторона – спикеры команды отрицания должны доказать, что позиция утверждающей стороны неверна или аргументы команды утверждения имеют недостатки.

Аргумент – важный инструмент убеждения; продумывая аргументы, необходимо принимать во внимание обе точки зрения на проблему.

Каждая команда собирает доказательства (цитаты, факты, примеры, статистические данные), подтверждающие позицию. Добываются в ходе коллективного информационного поиска, составления кейса.

Ход игры состоит в чередовании раундов вопросов спикера одной команды и ответов спикера другой команды. Он используется для разъяснения позиции или для выявления потенциальных ошибок противника. Информация, полученная в ходе перекрестных вопросов, может быть использована в выступлениях следующих спикеров.

Эксперты (судьи). В ходе того, как судьи выслушивают аргументы обеих команд, они заполняют протоколы наблюдений, в которых фиксируют решение о том, какой команде отдано предпочтение по результатам дебатов. В протоколе отмечается и лучший спикер каждой из команд.

Определения понятий. Определения нельзя давать узко или широко. Дебаты по определениям не проводятся. Не подвергаются сомнению те определения, которые являются «культурной нормой», т.е. даны на основе справочников и словарей. На основе определений создаются аргументы. Определения должны быть четкими, обоснованными и корректными, стратегическими.

Построение сюжета доказательств по теме дебатов. Сюжет доказательств – блок доказательств утверждения (отрицания), который будет реализован командой. Необходимо ответить на следующие вопросы:

- Почему мы соглашаемся (не соглашаемся) с темой?
- Какие сильные доводы мы можем привести в поддержку (отрицание) темы?
- Какие основные проблемы содержит тема, и какие основные примеры можно привести?
- Какие вопросы возникают в связи с этой темой?
- Каковы могут быть опровергающие аргументы?

План действий выступающего: приветствие слушателей; представление команды и самого себя; вступление (обоснование актуальности темы – ее важности в данный момент); определение понятий (классификация и синоним – антоним); выдвижение критериев; аргументация; заключение; благодарность за внимание.

Как создать аргумент: запись двумя-тремя словами смысла аргумента и его номера по порядку; формулировка – полное предложение, содержащее главную мысль аргумента; ключевые слова, характеризующие смысл аргумента; тип доказательства – сведение к тезису или критерию; текст доказательства в виде полных предложение; указание поддержек; связка со следующим аргументом.

Способ представления наборов аргументов – прием «обзор». Это особое уведомление: «Данный аргумент может быть рассмотрен в нескольких аспектах ...»

Критерий – структурный элемент сюжета доказательств, который служит для упрощения логических связей между аргументами и тезисом темы. Например, в теме «Телевидение приводит к насилию» критерием может стать «копирование поведения героев боевиков и передач». Критерий может быть и конечной целью и ценностью, утверждаемой участниками дебатов.

Раунд перекрестных вопросов

Спикер	Время, мин	Функция
У1	6	Представляет команду и дает определение темы, обосновывает ее актуальность, объясняет ключевые понятия, вводит критерий, представляет все аргументы команды в организованной форме
О3 к У1	3	О3 задает вопросы с целью принизить значение аргументов У1 и обнаружить слабые места позиции утверждения. У1 отвечает
О1	6	В общем принимает или уточняет определения, но не дает других (дебаты по определениям не проводятся). Опровергает утверждения У1, выдвигает все возможные отрицающие аргументы
У3 к О1	3	У3 задает уточняющие и понижающие аргументацию вопросы, О1 отвечает
У2	5	Отвергает все аргументы О1, усиливает утверждающую линию и представляет доказательства
О1 к У2	3	О1 задает уточняющие и понижающие аргументацию вопросы, У2 отвечает
О2	5	Опровергает аргументы У1 и У2, усиливает отрицающую линию, приводит доказательства в ее поддержку
У1 к О2	3	У1 задает уточняющие и понижающие аргументацию вопросы, О2 отвечает
У3	5	Опровергает аргументы и доказательства отрицающей линии, представляет сравнительный анализ позиций команд для усиления и доказательства утверждающей линии
О3	5	Опровергает аргументы и доказательства утверждающей линии, представляет сравнительный анализ позиций команд для усиления и доказательства отрицающей линии

Протокол эксперта

Эксперт _____ Преподаватель _____

Тема _____

Дата _____ Дисциплина _____

Состав утверждающей стороны:					Номер	Состав отрицающей стороны:					Номер
1.	2.	3.				1.	2.	3.			
Спикер	Доказательность	Работа с вопросами	Структурированность выступления	Культура речи	Всего	Спикер	Доказательность	Работа с вопросами	Структурированность выступления	Культура речи	Всего
У1						О1					
У2						О2					
У3						О3					
Итого						Итого					
Лучший спикер											

По каждому критерию (доказательность, работа с вопросами.структурированность выступления, культура речи) количество баллов возможно от 0 до 2: 0 баллов – не соответствует требованиям, 1 балл – частично соответствует, 2 балла – полностью соответствует.

3. Заключение. Академик В.О. Ключевский высказал интересную идею о том, что преподавателю слово дано не для того, чтобы усыплять свою мысль, а чтобы будить чужую.

Таким образом, использование технологии «Дебаты» позволяет будущим педагогам приобрести бесценный социальный опыт: ведь у каждой проблемы есть не только сторонники и противники, но и разные решения.

Литература

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебник для вузов.- СПб: Питер, 2001.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
3. Савельева М.Г. Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов: Учебно-методическое пособие. Ижевск, УдГУ, 2013. 94с.
4. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач. М., 1997.
5. URL:khochu_byt_pervym

ВОЗМОЖНОСТИ КОУЧИНГА В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩХ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИКИ

Савина Наталья Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск;
научный работник кафедры педагогики, психологии и социальной работы
ЧУООВО «Омская гуманитарная академия», г. Омск

E-mail: nvsavina2015@mail.ru

Лопанова Елена Валентиновна

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики, психологии и социальной работы ЧУООВО «Омская гуманитарная академия», г. Омск

E-mail: evlopanova@gmail.com

Аннотация: в статье рассматривается использование коучинга как образовательной технологии в педагогической магистратуре в аспекте реализации новых ФГОС ВО, показано соответствие отдельных инструментов коучинга формированию каждой из универсальных компетенций будущих магистров педагогики.

Ключевые слова: коучинг, техника, универсальные компетенции, магистрант, магистр, педагогическое образование, образовательные технологии.

Новые (2018 г.) ФГОС ВО по направлению Педагогическое образование отражают современные требования к будущим магистрам педагогики [8]. Они показывают актуальное понимание модели специалиста образовательных организаций. Такие специалисты – это педагоги нового времени, не только знающие традиционно психолого-педагогические дисциплины и владеющие психолого-педагогическими технологиями. Это специалисты, владеющие навыками управления проектами, межкультурного взаимодействия и коммуникации, самоорганизации и саморазвития, системного и критического мышления, командной работы и лидерства. Эти важные компетенции необходимы в условиях цифровой экономики и информационного общества. «В росте производительности труда важную роль играют универсальные навыки и позитивные социальные установки (коммуникация, кооперация, креативность, аналитическое мышление), предприимчивость, самоорганизация. Однако именно на их дефицит жалуются работодатели» [4; 20-21]. В ФГОС ВО такие компетенции называются универсальными (УК), они носят метапредметный характер и относятся к карьерным

компетенциям. Напомним перечень этих компетенций в ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование.

УК-1. Способен осуществлять критический анализ критическое проблемных ситуаций на основе системного подхода, мышление вырабатывать стратегию действий.

УК-2. Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла.

УК-3. Способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели.

УК-4. Способен применять современные коммуникативные коммуникация технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия.

УК-5. Способен анализировать и учитывать разнообразие взаимодействие культур в процессе межкультурного взаимодействия.

УК-6. Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки.

При формировании универсальных компетенций будущих магистров педагогики возрастают требования и к преподавателям педагогических вузов, особенно учитывая тот факт, что формировать УК следует средствами всех дисциплин учебного плана магистратуры. Необходима предварительная подготовка вузовских педагогов, модернизация материально-технического обеспечения, внимательная разработка учебных планов магистратуры, внедрение современных образовательных технологий. Риск отказа от таких предварительных мероприятий состоит в снижении уровня достижения образовательных результатов магистрантов, в увеличении времени на овладение УК, в снижении конкурентоспособности будущих магистров педагогики на рынке труда.

Мы остановимся на возможности использования в образовательном процессе магистратуры такой перспективной образовательной технологии как коучинг. Сегодня этот термин уже не является очень новым, но при этом знаком не всем работникам образования на том уровне, чтобы они могли его массово использовать в своей практике. Одной из причин, на наш взгляд, является отсутствие представлений о месте и роли коучинга в формировании образовательных результатов студентов и магистрантов, а также наличие опасений в правильности его применения. Хотя есть достаточно примеров использования коучинга как образовательной технологии в общеобразовательной школе и профессиональном образовании. Например, предлагается включать этот инструмент в систему научно- исследовательских проектов [3], использовать в научном руководстве выпускными квалификационными работами [6], ввести в магистерские программы специальную дисциплину [7], «встроить» коучинг в программы вузовской и

послевузовской подготовки для планирования карьеры выпускников [5], использовать как технологию общего сопровождения обучающихся [2]. Мы полагаем, что технология коучинга является одной из сообразных и для формирования универсальных компетенций магистрантов.

В научной литературе достаточно полно проанализировано само понятие коучинга и смежных понятий (коучинг-технологий, технологий коучинга). Мы не ставим целью сделать в этой работе подробное описание терминологии вопроса, приведем лишь общие положения. «Коучинг — это раскрытие потенциала человека с целью максимального повышения его эффективности» (Тимоти Голви). «Коучинг — это искусство содействовать повышению результативности, обучению и развитию другого человека» (Майлз Дауни). Коучингом называется процесс, построенный на принципах партнёрства, который стимулирует мышление и творчество клиентов, и вдохновляет их на максимальное раскрытие своего личного и профессионального потенциала. В современном международном понимании «коуч» – это специалист, который способствует успешному достижению определенной цели, получению позитивно сформулированных новых результатов в жизни и работе.

Иногда коучинг используется как синоним наставничества, консалтинга, однако здесь нужно понимать существенную разницу. Во всех других случаях мы имеем дело с указующим воздействием консультанта, супервизора, тренера. Коучинг принципиально отличается возможностью осознания клиентом (обучающимся) собственных проблем, нахождения своих путей собственного развития. Наиболее близким по определению является роль тьютора, который тоже может быть помощником для самостоятельного определения обучающимся своей личной траектории развития. Но и здесь все не так просто. Тьютор может выполнять разные роли, в зависимости от условий, в которых ему приходится достигать главной цели – обеспечить самореализацию обучающегося в соответствии со своей образовательной программой. Тьютор помогает реализоваться магистранту в процессе образования, коуч – помогает достигать успеха в разных областях жизнедеятельности. Тьютор – это консультант, помощник; коуч – это партнер. Коуч не дает советов и рекомендаций, не решает проблемы за человека, через специальные инструменты, основным из которых является техника различных вопросов, он приводит обучающегося к успеху. Можем согласиться с общим определением экспертов, что коучинг – особый стиль обучающего и развивающего взаимодействия, который возник на основе рефлексии и обобщения передовых подходов в области подготовки спортсменов, психологии (психологического консультирования и психотерапии), менеджмента (технологий наставничества и бизнес-консультирования) [1, с. 66-67].

Исходя из определения коучинга, можно соотнести его цель с формированием практически всех универсальных компетенций в педагогической магистратуре, особенно с формированием УК-1 и УК-6. Отметим среди особенностей обучения в магистратуре следующие: обучающие зачастую уже работающие люди; уровень их подготовки разный, т.к. в педагогическую магистратуру поступают не только те, кто окончил педагогический бакалавриат; группы небольшие – до 10 человек; часто магистранты не присутствуют на занятиях, используя возможности ИКТ и сетевого взаимодействия с преподавателем и сокурсниками. Все это обосновывает применение индивидуализации и персонификации обучения, для реализации которых возможно и полезно применение коучинга.

К основным инструментам коучинга относятся: беседа посредством открытых и «сильных» вопросов; лестница вопросов по логическим уровням и лестница (пирамида, спираль) достижений; тоны голоса; метод глубинного слушания; индивидуальные и групповые коуч-сессии; партнерское сотрудничество; колесо жизненного баланса; шкалирование; линии времени; диаграмма Гантта; стратегия творчества У.Диснея; мозговой шторм WORLD CAFE. Покажем какие отдельные техники помогают сформировать универсальные компетенции (табл.1).

Таблица 1 – Соответствие техник коучинга формированию универсальных компетенций в педагогической магистратуре

№	Наименование компетенции	Техники коучинга	Примечание
УК-1	Способен осуществлять критический анализ критическое проблемных ситуаций на основе системного подхода, мышление вырабатывать стратегию действий	Беседа посредством открытых и «сильных» вопросов; лестница вопросов по логическим уровням, стратегия творчества У.Диснея, мозговой шторм WORLD CAFE	Техника вопросов может применяться ко всем компетенциям, она считается базовой в коучинге. Развитие критического мышления – основа коучинга
УК-2	Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла	Индивидуальные и групповые коуч-сессии; партнерское сотрудничество, стратегия творчества У.Диснея, мозговой шторм WORLD CAFE	Проект – коллективное дело, но в магистратуре нужно научиться управлять проектом. Например, это может быть роль Хозяина стола в мозговом шторме WORLD CAFE, роль ментора в различных техниках
УК-3	Способен организовывать и руководить работой команды,	Индивидуальные и групповые коуч-	Командный коучинг через групповые

	вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели	сессии; партнерское сотрудничество, тоны голоса, мозговой штурм WORLD CAFE	сессии с целью раскрытия потенциала конкретной команды
УК-4	Способен применять современные коммуникативные коммуникация технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия	Индивидуальные и групповые коуч-сессии; партнерское сотрудничество; тоны голоса; метод глубинного слушания	Коучинг – это в принципе коммуникация, здесь все инструменты применимы. Сама технология коучинга содержит много иностранной лексики
УК-5	Способен анализировать и учитывать разнообразие взаимодействие культур в процессе межкультурного взаимодействия	Партнерское сотрудничество; тоны голоса; метод глубинного слушания	Коучинг – мировая технология, здесь полезен сравнительный анализ моделей разных стран
УК-6	Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки	Колесо жизненного баланса, линия времени, лестница (пирамида, спираль) достижений, лестница вопросов по логическим уровням, диаграмма Гантта, стратегия творчества У.Диснея	Самая явная цель, для которой и создан коучинг

В таблице приведены самые известные инструменты коучинга, но следует помнить, что арсенал их достаточно широк. Каждый преподаватель может обогатить свою практику, используя, в том числе, технику модификации опыта (для коррекции негативного прошлого); самокоучинг (Дж. Макани); модель GROW (цель, реальность, возможность, намерение); фрирайтинг (поток сознания) и др. Выбор комплекса техник зависит от многих факторов. Необходимо помнить, что коучинг всегда начинается с запроса клиента, в нашем случае - магистранта. Поэтому ориентация на личные цели обучающегося – основа выбора инструментария.

Наш опыт работы с магистрантами в условиях очной формы обучения, а также заочной с применением дистанционных технологий позволяет согласиться с теми позитивными результатами, которые обнаруживаются при использовании коучинга: диалогичность и партнерские отношения; повышение активности, учебной и профессиональной мотивации магистрантов; учет личного жизненного и профессионального опыта обучающихся; смещение роли преподавателя с «советчика» на

«помощника», роли магистранта с «исполнителя» на «разработчика»; формирование метапредметных образовательных результатов, связанных, прежде всего с навыками самоорганизации и саморазвития.

Литература

1. Березовская Р.А., Мясникова С.В. Взгляд психологов на перспективы развития коучинга в России (по материалам круглого стола конференции «Ананьевские чтения – 2014») // Вестник СПбГУ. Сер. 16. 2015. Вып. 1. С. 63-73.
2. Гульчевская В.Г. Коучинг – эффективная технология педагогического сопровождения и поддержки индивидуально-личностного развития обучающихся // Электронное периодическое издание НАУКОГРАД [Электронный ресурс] Режим доступа http://nauka-it.ru/attachments/article/1331/gulchevskaya_vg_rostov_konf13.pdf (дата доступа – март 2019).
3. Дмитриева Е.Н., Тренькаева Н.А. Возможности использования методов и приёмов коучинга в профессионально-личностном становлении студентов // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2008. № 3(4). С. 144-147.
4. Двенадцать решений для нового образования. Доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/21/3627> (дата доступа - декабрь 2018).
5. Кларин М. В. Новая развивающая практика — коучинг. Новая профессия — коуч // Образовательные технологии. 2014. № 1. С. 71–80.
6. Мельничук А.С. Использование коучинга в научном руководстве выпускными квалификационными работами студентов // Вестник Томского государственного университета. Акмеология. 2018. № 3(59). С. 43-50.
7. Никулина Н.Н., Березина С.В., Шашкина М.Е. Использование коучинга в образовательной магистерской программе // Вестник экономической безопасности. 2018. № 3. С.240-243.
8. ФГОС ВО (3++) по направлениям магистратуры Образование и педагогические науки [Электронный ресурс] Режим доступа. <http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25/117> (дата доступа - февраль 2019).

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Селукова Наталья Сидоровна

преподаватель кафедры дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО
«Глазовский государственный педагогический институт им.В.Г. Короленко, г. Глазов.

madam.selukova@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы и пути формирования педагогического общения у студентов педагогического вуза. Коммуникация играет важную роль в профессиональной подготовке специалистов по различным направлениям, особенно связанным с постоянным межличностным общением. Автор предлагает использовать невербальные средства общения на уроках физкультуры для обучения коммуникативным навыкам студентов педагогического института.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, физическая культура, студенты образовательных вузов, невербальное общение.

В настоящее время педагоги во многих странах осознают, что обучение должно основываться на коммуникативных навыках учащихся. Несмотря на то, что различные типы коммуникаций сегодня очень развиты, следует признать, что проблема коммуникации остается очень актуальной. Эта проблема особенно важна для молодых людей, которые больше всего страдают от СМИ. Наше будущее - это студенты, которые будут нести ответственность за нашу страну, все изменения, которые произойдут через десять, пятнадцать лет. У них должна быть своя точка зрения на происходящие события, свои убеждения, свои собственные, даже если еще есть небольшой жизненный опыт. В последнее время электронные устройства стремительно проникают во все сферы жизни. Современные устройства соединяют множество функций сами по себе, и все это связывает человека с ними. Молодые люди пользуются Интернетом, любят проводить время в социальных сетях, играть в различные игры, и этот виртуальный мир скрывает реальность. Все больше молодых людей заменяют простое человеческое общение SMS. Весь процесс общения сводится к виртуальному общению. Отсутствие простого человеческого общения приводит к тому, что молодые люди ищут замену в виртуальном общении, и часто не просто слова поддержки и сочувствия, которые они так упускают. На сомнительных объектах недвижимости они находят новых знакомых, новых друзей, и не всегда эти новые друзья обладают такими моральными и моральными качествами,

которые помогут молодому человеку достойно выйти из всех трудных жизненных ситуаций.

Общение - это определенное взаимодействие между людьми, при котором они обмениваются необходимой информацией, мыслями, чувствами, они взаимодействуют друг с другом. Только в общении потребность другого человека реализуется через общение, когда люди стремятся к взаимопониманию, взаимно влияя друг на друга. Именно в процессе общения приобретается опыт, накапливаются знания, формируются навыки и практические навыки, развиваются мнения и убеждения, что особенно необходимо в наше трудное время. [1].

Процесс общения является неотъемлемым элементом успешной социализации личности, потому что общение - это реальность, в которой психические процессы возникают и происходят на протяжении всего онтогенеза, определяя поведение человека [2]. Коммуникация и контакт между людьми сводятся к обмену информацией, взаимодействию или процессу межличностного восприятия. Рассмотрим три основных аспекта коммуникативно-коммуникативного, интерактивного и восприимчивого. Коммуникативная сторона общения - это информационный процесс между людьми как активными участниками. Интерактивная сторона общения - это построение глобальной стратегии взаимодействия. Перцептивная сторона общения включает в себя процесс формирования образа другого человека, который достигается путем «чтения» физическими характеристиками человека их психологических свойств и характеристик. На наш взгляд, одной из целей высшего образования является развитие коммуникативных навыков у будущих специалистов. Для этого им необходимо приобрести знания, навыки и коммуникативные навыки из разных частей человеческого общения [3].

Под коммуникативным знанием мы понимаем весь опыт человеческого общения, это отражение различных коммуникативных ситуаций в сознании человека. Коммуникативные навыки - это набор коммуникативных действий, направленных на теоретическое и практическое обучение человека, которое позволит ему творчески использовать полученные знания для более полного и точного отражения действительности. Навыки общения - это автоматизированные действия, которые способствуют быстрому и точному восприятию и отражению ситуации общения и правильной оценке окружающей действительности. Уровень развития коммуникативных навыков можно разделить на несколько уровней. Низкий уровень развития коммуникативных навыков свидетельствует о том, что человек достаточно замкнут, не очень разговорчив, не обладает достаточной степенью коммуникативного процесса, что ему сложно общаться с незнакомыми людьми. Со средним уровнем развития

коммуникативных навыков человек более общителен, но с новыми друзьями он неохотно общается, не очень сильно любит людей, не может быстро реагировать на меняющиеся обстоятельства общения.

С развитием навыков общения выше среднего человек общителен, болтлив, но не всегда способен адекватно оценить партнера по общению, он не способен выразительно выразить информацию во время общения. Обладая высоким уровнем развития коммуникативных навыков, контролирует и регулирует свое общение, постоянно чувствует и поддерживает обратную связь с партнером по общению, адекватно воспринимает эмоциональное состояние партнера по общению. Основной задачей высшего образования является формирование блестящей и творческой личности, в которой формируются не только знания и умения, но и нравственный облик студентов. Государству нужны специалисты, отвечающие требованиям современного мира, которые умеют ориентировать педагогический процесс на новые формы представления результатов обучения [4]. Физическая культура, по нашему мнению, является одним из редких дисциплин, в классах, где происходит непосредственное общение учеников с преподавателями и между ними. Чтобы успешно обучать коммуникативным навыкам будущих специалистов, необходимо приобретать знания, навыки и коммуникативные навыки на уроках физкультуры. Физическая культура в университете направлена на решение двух основных задач: - сохранение - укрепление здоровья студента и оптимальное развитие его психофизических качеств - достижение психофизической подготовки будущего специалиста к успешной профессиональной деятельности, формирование у него необходимых профессиональных качеств [5]. Одним из таких качеств, как мы видели ранее, является способность общаться, которая, на наш взгляд, лучше всего тренируется в спортивных играх. Рассматривайте спортивные игры как одно из средств физической культуры. В течение курса участники должны иметь возможность переходить от одного игрового действия к другому, они должны быстро и точно реагировать на все сложные ситуации, возникающие в ходе курса, необходима большая концентрация. Действие игры направлено на изучение обобщенного метода действий, а задача обучения в игровой ситуации определяет выбор действий для решения этой проблемы. Действие игры требует от участника использовать знания, полученные в новой ситуации. Именно изучение знаний в различных изменяющихся ситуациях делает игру наиболее эффективной формой обучения. Рассматривая особенности спортивных игр, мы видим, что они оптимальным образом развивают психофизические качества игроков, формируют их конкурентоспособность, их мобильность и их общение - это самые востребованные качества человека в современных социально-экономических условиях.

Во время совместной спортивной деятельности необходимо общаться с товарищами по команде, учителем, болельщиками, соперниками - все это среда, в которой формируется личность молодого человека, развиваются его навыки общения. Речь является основным средством человеческого общения. Говоря, люди делятся опытом, который является значимым и переоцененным предыдущими поколениями. Вся активность речи человека связана с его сознанием. Речь формирует человека как личность, развивает его интеллектуальные и нравственные качества, формирует характер. Однако в речи используются неречевые средства коммуникации, такие как жесты, выражения лица и т. д. Когда ваше общение происходит не только в форме речи, когда передача информации передается в основном знаковыми системами, мы можем говорить о невербальном общении.

Таким образом, невербальные средства общения - это тип общения, для которого характерно использование невербальных средств общения в качестве основного средства предоставления информации, организации взаимодействия, формирования образа и понятия общения с партнером, чтобы влиять на другого человека. Обмен информацией между учителем и учениками во время занятий по физическому воспитанию осуществляется на основе невербальной вербальной системы. Чтобы повысить эффективность обучения, необходимо учитывать взаимосвязь между вербальным и невербальными компонентами в структуре коммуникативных навыков. Невербальные средства общения являются наиболее выразительными, что способствует взаимопониманию и взаимодействию на поведенческом и эмоциональном уровнях. Важная информационная нагрузка поддерживается невербальными средствами коммуникации. Они проявляются на уровне нашего подсознания, поэтому невозможно их фальсифицировать, что позволяет нам доверять этому способу общения более чем устный. Невербальное общение - это общение с использованием переданных и полученных изображений, которое может быть более четко выражено на уроках физкультуры. В отличие от обычных межличностных контактов учащихся, общение во время занятий по физическому воспитанию представляет собой ситуацию «вынужденного взаимодействия», при которой учащийся, независимо от степени его общительности, должен быть включен в достаточно активные коммуникационные отношения со студентами. Во время игры студенты должны учитывать местонахождение партнеров и соперников по команде, выбирать лучшие варианты их движения, а также выбирать и выполнять действия, используя инструкции. Этот процесс общения можно считать информативным.

В командных видах спорта требуется скоординированное взаимодействие, которое обеспечивается общением. Игроки планируют совместные действия, они должны

понимать друг друга с полуслова, чтобы принять правильное решение в сложных игровых ситуациях. В этом случае процесс связи выполняет интерактивную функцию. Знание невербальных средств общения, коммуникативного поведения и личностных характеристик позволяет правильно оценивать общения партнеров, находить наиболее выгодные ситуации взаимодействия. Студенты, имеющие игровой опыт, пытаются предсказать и предсказать действия соперников и партнеров по команде. Коммуникативный процесс здесь приобретает перцептивный характер. Поэтому именно в игровых видах спорта необходимо уметь использовать средства невербального общения, потому что они самые краткие, информативные, способны быстро влиять на поведение, состояние, уровень активности и активности ближайших партнеров. Использование невербальных средств общения в учебном процессе по физическому воспитанию позволит будущим профессиональным педагогам развить необходимые навыки общения для их последующей профессиональной деятельности. Коммуникативные навыки в деятельности учителя составляют необходимое условие его педагогического мастерства, являются инструментом его профессиональной деятельности. Целевой процесс обучения невербальным методам общения будущих учителей в спорте и занятиях спортом будет способствовать формированию коммуникативных навыков. Целью этого процесса является приобретение знаний, которые позволяют студенту обучать компетенции в области общения, овладевая навыками и компетенциями, которые ему необходимы для продолжения своей работы. Проанализировав программу работы по дисциплине «Физическая культура» для студентов дневного отделения всех специальностей, мы разработали программу «Невербальное общение в физической активности и спорте» для студентов Педагогический университет им. Мы частично изменили внутреннее содержание программы, добавив теоретический раздел на тему «спортивные игры (баскетбол)» к изучению невербальных средств общения. Они также внесли вклад в практическую часть программы обучения навыкам невербальной коммуникации и компетенции и их совершенствованию на уроках физкультуры.

Теоретический раздел программы предоставляет студентам систему психолого-педагогических и специальных знаний, необходимых для общего понимания сути невербальных методов общения, их использования во время занятий и творческого использования для личного и профессионального развития. Теоретический раздел вводит дополнительные темы, которые, как мы полагаем, внесут вклад в специальные знания, необходимые для того, чтобы улучшить коммуникативные навыки будущих учителей: «невербальное общение», «невербальные коммуникационные компоненты», «невербальные методы общения, используемые на уроках физической культуры».

Теоретический раздел посвящен невербальным средствам общения, используемым в занятиях физкультурой во время спортивных игр. Изучая действия судей, мы изучаем компоненты невербального общения. Рассматривается роль спортивных игр в формировании сознательной активности, умений рефлексии и общения.

Практический раздел программы направлен на повышение уровня функциональных и двигательных навыков, изучение и использование невербальных средств общения в физической активности и спорте, приобретение личного опыта невербального общения. Вербальное общение, которое способствует формированию коммуникативных навыков. В практическом разделе есть невербальные средства общения, используемые в спортивных играх, невербальные средства общения используются при выполнении тактики взаимодействия, умение прогнозировать и прогнозировать действия партнеров и соперников, адекватно оценивать их состояние по невербальному поведению. Опыт общения, приобретенный на уроках физкультуры, может быть передан учащимся в повседневной жизни. Это поможет им не только избежать неприятных отношений со сверстниками, но и найти друзей, понять их чувства, оценить их человеческие качества, спланировать свои дальнейшие действия. Навыки общения, сформированные студентами во время учебы в университете, помогут им найти друзей, избежать одиночества, обрести жизнедеятельность.

Анализируя все вышесказанное, мы пришли к выводу, что включение в учебный процесс по физическому воспитанию у студентов педагогического института невербальных средств общения позволит им развить навыки общения, которые не только помогут им в дальнейшей деятельности, но может привести к тому, что меньше времени они будут проводить в виртуальном мире.

Литература

1. Сапегина Т.А., Ольховская Е.Б., Бобылева Т.А. Формирование коммуникативной компетенции студентов в физкультурно-спортивной деятельности: учеб.-метод. пособие. – М-во образования и науки Российской Федерации, ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», Екатеринбург, 2011.

2. Кузнецова Е.В. Сюжетно-ролевой танец как средство развития невербальных средств общения дошкольников // Обучение и воспитание: методика и практика. 2013. № 6. С. 214-217.

3. Сапегина Т.А. Возможности невербального общения в формировании коммуникативной компетенции // Nauka-Restudent.ru. 2014. № 12-2 (12). с. 9.

4. Миронова С.П. Социально-профессиональная мобильность: специфика русского менталитета. Сборник материалов и докладов Международной конференции

«Социально-профессиональная мобильность в XXI веке». Под редакцией Г.М. Романцева, В.А. Копнова, Екатеринбург, 2014. С.176-181.

КЕЙС-МЕТОД НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Синебрюхова Вера Леонидовна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент
кафедры теории и методики дошкольного и начального образования
БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет»,

г.Сургут

e-mail: sinver13@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается опыт проведения учебных занятий по методике обучения технологии в педагогическом вузе по направлению подготовки Педагогическое образование направленность Начальное образование. Целью данной статьи является представление опыта формирования профессиональных умений у студентов педагогических вузов на учебных занятиях по учебной дисциплине «Методика обучения технологии» посредством использования кейс-метода в учебном процессе.

Ключевые слова: компетенция, профессиональные умения, кейс-метод, методика обучения технологии

Модернизация системы отечественного образования, введение федеральных государственных образовательных стандартов на всех уровнях образования, новые положения профессионального стандарта педагога обозначили необходимость изменения процесса подготовки будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности. Организация профессионального образования в вузе на сегодняшний день нацелена на современные модели лично ориентированной педагогической деятельности. Будущий учитель начальных классов согласно требованиям новых стандартов должен быть способным к нестандартным трудовым действиям в условиях изменяющейся образовательной среды.

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.03.01. Педагогическое образование (уровень бакалавриата) дан перечень видов профессиональной деятельности, к которым готовится выпускник,

обучаясь в ВУЗе. В данном документе наряду с видами деятельности сформулирован ряд профессиональных задач, к решению которых он должен быть готов на завершающем этапе обучения, владея при этом общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, зафиксированными в данном документе [7].

Практика организации процесса обучения студентов в педагогических вузах, сложившаяся на протяжении многих десятилетий в отечественном образовании, свидетельствует о том, что применение в образовательном процессе образовательных технологий репродуктивно-исполнительского характера не обеспечивает полноценного формирования у выпускников профессиональных компетенций, представленных в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования. В связи с этим возникла потребность в перестройке учебного процесса в вузе и выборе таких моделей и педагогических технологий, которые бы обеспечили формирование профессиональных компетенций у будущих учителей начальных классов.

Руководствуясь научной теорией д.псих.н., профессора, академика РАО В.С. Лазарева о сущности и компонентном составе компетенций, можно констатировать, что «решение всякой задачи предполагает наличие у субъекта каких-то необходимых для этого знаний, а также выполнение определённых действий», которые, по мнению автора, делятся на ориентировочные и исполнительские. Как отмечает автор, выполняя действия первого вида, субъект выявляет сначала потребность в решении обозначенных задач, затем ставит цели, планирует шаги по ее достижению, подбирает методы выполнения исполнительских действий и завершает данный алгоритм оцениванием достигнутых результатов ее решения.

При выполнении действий второго вида, т.е. исполнительских, осуществляются практические действия, при выполнении которых достигаются поставленные цели. Автор отмечает, что наличие у субъекта знаний и средств выполнения ориентировочных и исполнительских действий, не гарантируют способность исполнителя применить их для решения обозначенного вида задач. Согласно научной позиции В.С. Лазарева, все компоненты способа решения задачи должны быть объединены в целостную функциональную систему, которая включает знаниевый (когнитивный), ориентировочный, операциональный и опытный компоненты. И важно отметить, что их реализация возможна только в деятельности.

Деятельностное определение понятия компетенции, разработанное В.С. Лазаревым, характеризуется как функциональная система психики, обеспечивающая человеку способность решать задачи определённого типа на уровне предъявляемых к их решению требований. Компетенция, по утверждению автора, – это интегративное психическое

образование, включающее в себя как знания, необходимые для решения соответствующего типа задач, так и умения ставить задачи данного типа, планировать их решение, выбирать и применять адекватные средства решения, оценивать результаты действий. Сформировать компетенцию – значит сформировать соответствующую функциональную систему психики как целостное, интегративное образование, которое позволит решать определенные типы задач [1].

Проектирование структуры и содержания учебной дисциплины «Методика обучения технологии» по направлению подготовки 44.03.01. «Педагогическое образование» направлено на начальное образование осуществлялось с учетом теоретических положений о компетентностном подходе в обучении студентов педагогических вузов В.С. Лазарева, которые были апробированы на базе Сургутского государственного педагогического университета в процессе подготовки студентов к профессиональной деятельности.

Целью изучения данной учебной дисциплины является формирование у студентов-бакалавров методических знаний и умений, необходимых для обучения младших школьников технологии. Основными задачами ее изучения являются: освоение знаний о «Технологии» как образовательной области начального общего образования; овладение умением организовывать процесс формирования у младших школьников технико-технологических знаний и умений, опыта практической деятельности по созданию объектов труда, полезного для человека; овладение умением оперировать различными технологиями и методическими приемами развития творчества и самостоятельности детей младшего школьного возраста при работе с разными материалами.

Процесс освоения дисциплины направлен на формирование профессиональных компетенций таких, как способность реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях; готовность применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения; способность применять знание теоретических основ и навыки организации практической деятельности начального художественно-эстетического образования, обеспечивающие развитие творчества и самостоятельности детей младшего школьного возраста [7].

Для комплексной проверки результатов обучения студентов по каждому из учебных модулей содержания учебной дисциплины осуществляется текущий и рубежный контроль, который организуется в форме мини-зачетов, письменных контрольных работ, защиты мини-проектов.

Данные установки дают основание для организации текущего и промежуточного контроля результатов освоения учебной дисциплины «Методика обучения технологии» использовать такие формы и методы, которые в полной мере демонстрируют прежде всего степень решения поставленных задач и уровень сформированности обозначенных компетенций. Одним из таких методов является кейс-метод.

В современных исследованиях В.С. Головановой, Л.Д. Козырева, Ч.Ф. Радаевой, Г.К. Селевко, О.Г. Смоляниновой, Н.С. Скуратовой, и др. рассматриваются характеристики кейс-метода (кейс-стади, кейс-задания). Авторы отмечают, что кейс следует рассматривать как некое описание конкретной реальной ситуации, которое подготовлено по определенному формату и предназначено для того, чтобы можно было учить обучающихся осуществлять анализ разных видов информации, ее обобщать, учить формулировать проблемы и выработать возможные варианты ее решения в соответствии с выбранными или установленными критериями. Авторы отмечают, что в качестве основных понятий, которые используются в кейс-методе, становятся такие, как «ситуация» и «анализ». В понятии «ситуация» содержится несколько смысловых контекстов и они могут пониматься как некое состояние, содержащее в себе некоторые противоречия и характеризующееся высокой степенью нестабильности. Решение кейс-ситуации связано с особым видом мыслительного взаимодействия субъекта и объекта. В данном случае его можно рассматривать как психическое состояние, возникающее у субъекта (студента) при выполнении им учебного задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее не известные субъекту знания или способы действия. Важно отметить, что кейс-ситуация ставит обучающегося в такие условия, что возникает необходимость сделать выбор или принять самостоятельное решение [2,3,4,5].

В процессе применения кейс-метода в формировании указанных в рамках учебной дисциплины компетенций была использована классификация, предложенная автором Е. В. Прониной. Данная классификация осуществлялась с учетом целей и задач процесса обучения:

- обучающие анализу и оценке;
- обучающие решению проблем и принятию решений;
- иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом [6].

Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволили заключить, что использование кейс-метода на учебных занятиях в педагогическом вузе позволяет успешно формировать профессиональные умения, владение которыми необходимы для будущих учителей начальных классов. Укажем наиболее значимые:

умение осуществлять всесторонний анализ ситуаций из сферы профессиональной деятельности;

умение оперативно принимать решения («здесь и сейчас»);

умение ясно и точно излагать собственную позицию в устной или в письменной форме;

умение аргументировать собственную позицию, руководствуясь убедительными фактами

обрабатывать умение критически оценивать точки зрения других, в целом подходы к решению проблемы и др.

Используя кейс-метод на занятиях по методике обучения технологии, основным участником процесса решения поставленных задач является обучаемый, в нашем случае таковым является будущий учитель начальных классов. Применение данного метода позволяет всем участникам учебного занятия по методике обучения технологии быть включенными в обсуждение реальной ситуации (решение профессиональной задачи), обеспечить студентам включенность и активность, что в целом влияет на формирование профессиональных умений и проверку уровня их сформированности у обучающихся.

В процессе освоения содержания учебной программы по методике обучения технологии студентам-бакалаврам систематически предлагаются кейс-задания, которые направлены на формирование профессиональных умений у студентов-бакалавров. На учебных занятиях по методике обучения технологии предлагаются кейс-задания, разработанные на основе содержания учебного предмета «Технология» и имеющие место в практической деятельности учителя начальных классов. Так, например, студентам могут быть предложены кейс-задания следующего содержания: по первому модулю «Технология как образовательная область начального общего образования» - «Перед администрацией и педагогическим коллективом образовательного учреждения встал вопрос выбора образовательной программы по технологии для начальных классов. Администрацией были предложены образовательные программы «Технология» авторов Н.С. Курвиной и Н.М. Конишевой. В ходе обсуждения было принято решение: выслушать мнения членов коллектива и администрации, проголосовать и отдать предпочтение образовательной программе, получившей большинство число голосов». Для организации продуктивного обсуждения данной ситуации предлагается ряд вопросов-заданий следующего характера:

1. Какую предварительную работу необходимо осуществить педагогическому коллективу для осознанного и целесообразного выбора образовательной программы?

2. Назовите нормативные документы, которыми должны руководствоваться учителя начальных классов при выборе образовательных программ по технологии.

3. Какую из образовательных программ вы бы предложили выбрать для использования в обучении технологии? Ответ аргументируйте.

По второму модулю «Общедидактические и методические основы формирования у младших школьников начальных технико-технологических знаний, трудовых умений, опыта практической деятельности по созданию объектов труда, полезного для человека» можно рекомендовать такое кейс-задание: Учителем начальных классов был разработан конспект урока по технологии, в котором были определены основные структурные элементы. Изучите содержание элементов конспекта и дайте оценку: «Основные элементы урока разработаны в соответствии с содержанием образовательной программы по учебному предмету «Технология» авторов О.А. Куревиной, Е.А. Лутцевой и предназначены для проведения урока по технологии в 3 классе.

Тема урока: Отражение жизни в изделиях мастеров. Народные промыслы. Изготавливаем панно (проектирование, конструирование, технологии обработки)

Цель урока: сформировать представление о различных видах народных промыслов как отражении жизни народных художников и мастеров

Задачи урока:

1. Рассмотреть различные виды народных промыслов (крестецкая строчка, вятское кружево, дымковская и абашевская игрушки и др.).

2. Научиться клеевому соединению деталей из ткани и ниток (шнура, пряжи), (технология изготовления панно).

3. Научиться наблюдательность, анализировать, выполнять работу с опорой на схемы и инструкционные карты.

4. Воспитывать уважительное отношение к результатам труда мастеров, сверстников.

Для организации продуктивного обсуждения данной ситуации предлагается ряд вопросов-заданий следующего характера:

1. Обоснуйте утверждение: «Тема, цель, задачи определены с учетом требований ФГОС НОО и специфики образовательной программы».

2. Укажите тип урока технологии, описанного в приведенной задаче. Ответ аргументируйте.

3. Выделите группы умений, формируемых при решении каждой задачи урока, сформулированных учителем.

4. Докажите возможность решения поставленных задач посредством предложенного содержания и способов организации деятельности детей младшего школьного возраста. Ответ аргументируйте.

Итак, на основе представленного опыта формирования профессиональных умений у студентов-бакалавров можно сделать вывод о том, что применение кейс-метода на учебных занятиях по учебной дисциплине методического характера может обеспечить будущим учителям начальных классов возможность для полноценного овладения профессиональными компетенциями. Успех в решении данной проблемы можно достичь в том случае, если будущие специалисты на учебных занятиях будут включены в квазипрофессиональную деятельность, направленную на формирование у них, прежде всего, умения решать профессиональные задачи.

Литература

1. Лазарев, В.С. Принципы и процедуры определения требований к результатам инновационного образования на основе компетентностного подхода. Часть 2 / В.С. Лазарев, Т.П. Афанасьева, И.А. Елисеева [и др.] // Отчёт о выполнении работ по проекту «Аналитическое исследование российского и зарубежного опыта реализации инновационных подходов в образовании». – М.: РАО, 2006. – 63 с.
2. Радаева, Ч.Ф., Использование проблемных ситуаций на уроке как способ формирования УУД [Электронный ресурс] / Ч.Ф. Радаева // Психология, социология и педагогика. - 2013. - №12. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/12/1473>.
3. Савельева М.Г. Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов: Учебно-методическое пособие [Текст] / М. Г. Савельева. - Ижевск, УдГУ, 2013. - 94с.
4. Скуратовская, Н.С. Кейс-метод в оценке персонала [Текст] / Н.С. Скуратовская // Справочник кадровика. - 2016. - № 5. - С. 98–104.
5. Смолянинова О. Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов [Текст] / О. Г. Смолянинова. – М.: сборник «Инновации в российском образовании», 2016 – С. 76 - 86.
6. Попова (Смолик) С. Ю., Пронина Е.В. Кейс-стади: принципы создания и использования. – Тверь: Изд-во «СКФ-офис», 2015. – 114 с. Серия «Технологии работы с молодежью».
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование – [Электронный ресурс] - Режим доступа:

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДООУ КАК ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБОВ ПАРТНЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Собакинских Оксана Владимировна,

аспирант кафедры психологии

БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет»

mixvel@yandex.ru

Аннотация. В статье приведены данные исследования готовности педагогов и воспитанников детского сада к партнерскому взаимодействию, отражена зависимость уровня готовности воспитанников от уровня готовности педагога, описаны направления сопровождения педагогов при овладении ими такой составляющей коммуникативной компетентности как партнерской взаимодействие при организации совместной продуктивной деятельности.

Ключевые слова. Партнерское взаимодействие, готовность к партнерской деятельности, совместная продуктивная деятельность, ФГОС ДО, коммуникативная компетентность воспитателей.

Организация сопровождения педагогов дошкольного учреждения в процессе реализации ими педагогической деятельности, отвечающей принципам Стандарта дошкольного образования не перестает выступать в качестве актуального направления исследований в русле педагогической психологии. Затруднения, которые испытывают педагоги при переходе к деятельности в соответствие с ФГОС и обусловленные ими профессионально-личностные кризисы выступают основной проблемой нашего исследования [6]. Одной из главных задач является разработка комплексной программы сопровождения педагогов ДООУ, направленной на снижение симптомов подобных кризисов и повышение качества профессиональной деятельности, ориентированной на организацию педагогического процесса, соответствующего заявленным в Стандарте принципам и подходам.

В качестве одного из направлений работы выступила разработка подпрограммы развития коммуникативной компетентности воспитателей, в частности такого важного ее

компонента, как готовность к планированию и организации партнерского взаимодействия.

Для теоретического обоснования исследования мы обратились к анализу источников по проблеме. В социологии и психологии существуют исследования, посвященные поиску критериев анализа и определения понятия совместная продуктивная деятельность [1,3,4,5]. Эти исследования неоднородны, спектр понятий и подходов довольно широк, при этом остаются открытыми ряд вопросов, связанных с понятиями взаимодействие, коммуникация, совместная деятельность, расходятся мнения о том, кто является субъектом совместной деятельности (индивид или группа), с какой позиции рассматривать взаимодействие субъектов - как особый вид общения или как особый вид продуктивной деятельности. Основное внимание уделено организации взаимодействия в совместной продуктивной деятельности обучающихся [8,9], недостаточно исследований, посвященных партнерской деятельности взрослых [2,7].

В русле традиций школы Л.С. Выготского и принципов деятельностного подхода, важно подчеркнуть, что коммуникативная компетентность детей, посещающих детский сад, предопределяется тем, какие виды деятельности предлагаются им со стороны взрослых и тем, как они организуются ими. Это касается и уровней готовности дошкольников к корректной коммуникации в продуктивной совместной деятельности как наиболее высокого уровня взаимодействия.

Цель исследования состояла в изучении эмпирических проявлений готовности воспитателей к организации и осуществлению взаимодействия в паре и выявлении влияния этого на особенности партнерских взаимодействий дошкольников.

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что в тех группах старших дошкольников, где у воспитателей выявляются низкие показатели готовности к партнерству, показатели готовности дошкольников тоже будет характеризоваться низким уровнем.

Участниками исследования выступали воспитатели детского сада №20 г. Сургута и три подготовительные группы дошкольников по 35 человек каждая.

Для характеристики готовности педагогов к партнерству нами были оформлены предварительные представления о том, что его качество находит свое эмпирическое проявления в таких трех важных компонентах как:

- готовность продуктивно взаимодействовать, которая проявляется при принятии заданий,
- стремление достигать оптимальности взаимодействия, которое проявляется в процессе выполнения задания,

- владение способами достижения продуктивного результата.

Анализ уровней готовности педагогов проводился методом экспертной оценки на основе наблюдения за выполнением ими серии усложняющихся диагностических заданий. На микроуровне - это исполнение ролей инструктора и исполнителя простого задания одним человеком по инструкции другого, а также подготовка и выполнение совместного инсценирования стихотворения; на макроуровне – организация совместного планирования и подготовки к театрализованной постановке воспитанников. В условных баллах оценивались три уровня готовности, в основе которых анализ таких критериев как направленность на взаимодействие, стремление к совместному выполнению задания, владение эффективными способами взаимодействия. Полученные данные позволили выявить высокий уровень готовности к разработке замысла совместной деятельности у 20% и низкий у 10% педагогов. Эти данные были учтены при разработке комплексной программы повышения уровня готовности педагогов к партнерскому взаимодействию.

Данная программа реализуется в качестве одного из компонентов сопровождения, направленного на повышение коммуникативной компетентности воспитанников подготовительных групп ДОУ как основы готовности для осуществления ими совместной деятельности. Нами осуществлен предварительный диагностический срез готовности к партнерству на основе методики Е.Е.Кравцовой «Лабиринт», в трех группах детей 6-7 лет. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Доля дошкольников с разными уровнями готовности к взаимодействию в паре (в%)

Уровни готовности к партнерству	Доля детей в каждой группе с разным уровнем готовности к партнерству (в %)		
	Группа 1	Группа 2	Группа 3
1	32	9	15
2	21	9	11
3	10	5	9
4	0	0	35
5	22	32	15
6	15	45	15

Результаты диагностики позволили выявить группу дошкольников, в которой наиболее низкие показатели готовности к партнерству – это группа 1.

В этой группе у большинства детей (32%), преобладает первый тип готовности к партнерству. Это проявляется уже на этапе принятия детьми заданий. В позиции инструктора они не учитывают действий партнера. Они не принимают подсказок организатора о необходимости договариваться о совместных действиях. Дети этого этой

подгруппы не обращаются друг к другу по собственной инициативе и даже не поддерживают зрительный контакт. У детей наблюдается скованность движений, зажатость, неуверенность в себе. У 21 % дошкольников этой группы выявлен второй тип готовности взаимодействовать. Она характеризуется отсутствием предварительной договоренности, хотя ситуативно и фрагментарно дети способны к координации действий. У 22% дошкольников преобладает пятый, довольно высокий уровень готовности к взаимодействию. Они готовы к предварительной договоренности и ее выполнению, подсказывают друг другу, сопереживают успехам партнера.

Необходимо подчеркнуть, что именно в первой группе у воспитателей были выявлены наиболее низкие показатели как на микроуровне взаимодействий, так и на уровне планирования профессиональной деятельности.

В группе два иное распределение готовности детей к партнерству, так пятый уровень готовности к партнерству выявлен у 32% дошкольников, а шестой - наиболее высокий – у 45%;

Результаты позволили подтвердить гипотезу о влиянии качества партнерского взаимодействия воспитателей на их проявление в группе дошкольников.

Это обусловило необходимость разработки программы сопровождения педагогов в процессе формирования готовности к осуществлению и организации партнерского взаимодействия как основы повышения уровня готовности воспитанников к партнерству в совместной продуктивной деятельности.

При разработке программы нами учитывались как полученные на диагностическом этапе данные, так и теоретические положения, изложенные в подходах к организации совместного продуктивного взаимодействия [1,4,5]. В частности, выводы, сделанные такими авторами как В.В.Рубцов, В.Я.Ляудис, А.И.Донцов.

В программу вошли задания, предполагающие формирование компонентов продуктивного партнерского взаимодействия на этапах разработки совместного замысла профессиональной деятельности в масштабе недели, составления плана действий, распределения обязанностей каждого из партнеров, реализации задуманного. Предполагаются тренинговые занятия, направленные на овладение воспитателями способами коммуникации для организации всех этапов совместной деятельности – начиная от разьяснения замысла, координации обязанностей, комментирования хода выполнения совместных действий – которые будут способствовать направленности на достижение промежуточных и конечных целей.

Отдельный – профессионально важный – модуль программы включает сопровождение воспитателей в процессе развития у детей основных новообразований и в их составе такого новообразования как продуктивная совместная деятельность.

Литература

1. Донцов, А. И. Разработка критериев анализа совместной деятельности [Текст] / А. И. Донцов, Е. М. Дубовская, И. М. Улановская // Вопросы психологии. 1998. № 2. <https://hr-portal.ru/article/razrabotka-kriteriev-analiza-sovmestnoy-deyatelnosti>
2. Ишимова И.Н. Профессионально-педагогическое взаимодействие как педагогическое партнерство // Вестник ЮУрГУ. – 2007. — № 26 – С 67-70. —URL <http://dspace.susu.ru/xmlui/bitstream/handle/0001.74/3808/10.pdf?sequence=1> (дата обращения 03.03.2019)
3. Леонтьев, Д. А. Совместная деятельность, общение, взаимодействие (к обоснованию «педагогике сотрудничества») [Текст] / Д. А. Леонтьев // Вестник новой школы. -1989. - № 11. - С. 39-45.
4. Ляудис В. Я. Продуктивная совместная деятельность учителя с учениками как метод формирования личности // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации / Под ред. В. Я. Ляудис. М., 1984. С. 64 - 73.
5. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Педагогика, 1987.
6. Собакинских О.В. Образовательная технология для преодоления педагогами ДОУ психологических затруднений перехода к стилю деятельности, отвечающему ФГОС// Сборник материалов VII Международной конференция «Воспитание и обучение детей младшего возраста» (ЕССЕ 2018) – 2018г.
7. Структура и содержание готовности социальных педагогов к партнёрским отношениям //Лапина О.А., Деревцова Е.Н., Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2017. <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-i-soderzhanie-gotovnosti-sotsialnyh-pedagogov-k-partnyorskim-otnosheniyam> (дата обращения 03.03.2019)
8. Цукерман Г.А. Кооперация со сверстниками как существенное условие обучения младших школьников./ Г.А. Цукерман, М.П. Романеева // Вопросы психологии-№ 1-1982. - с. 31 – 38.
9. Шмидт, А. Ф. Психолого-педагогические условия продуктивной совместной деятельности дошкольников [Текст] / А.Ф. Шмидт – Ярославский педагогический вестник – 2014 – №4 – том II; URL - <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-usloviya-produktivnoy-sovmestnoy-deyatelnosti-doshkolnikov>

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РЕОРГАНИЗАЦИИ КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тарасова Анна Петровна

заведующий МБДОУ детский сад «Белочка»,
пгт.Фёдоровский Сургутский район ХМАО-Югра

E-mail: belchata86@mail.ru

Кондрашова Наталья Георгиевна

заместитель заведующего, МБДОУ детский сад «Белочка»,
пгт.Фёдоровский Сургутский район ХМАО-Югра

E-mail: belchata86@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена освещению методической поддержки педагога детского сада как одной из сторон деятельностного сопровождения образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС в условиях реорганизации образовательных учреждений.

Ключевые слова: реорганизация, методическая поддержка, кадровый потенциал, педагогический коллектив, воспитатели, качество.

Повышение качества образования напрямую связано с понятием кадрового потенциала образовательной организации. Поэтому сегодня, в условиях повсеместной реорганизации, методическая поддержка педагогов стала своеобразной технологией управления, а роль организатора образовательного процесса, инициатора развития кадрового потенциала приобретает особую значимость [4, с.11].

Сегодня во многих российских регионах объективным и, как правило, неотвратимым процессом становится реорганизация, особенно для детских садов, не вошедших в состояние зрелости, или утративших масштабы на рынках образовательных услуг. Деятельность заместителя руководителя реорганизуемой организации - это последовательное воздействие на обновлённый педагогический коллектив для достижения высокого качества дошкольного образования. При этом, вопрос стоит не столько в виде «Реорганизовываться вообще или нет?», сколько «Как руководить новым коллективом педагогов и развитием кадрового потенциала новой организации?».

Актуальность проблемы качества образования обучающихся (воспитанников) дошкольной образовательной организации в условиях реорганизации определяется

необходимостью управления качеством и обусловлена усилением внимания учёных и практиков к созданию наиболее оптимальных условий для образования будущих школьников Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.

Качество дошкольного образования в современных условиях реализации понимается исследователями Т.И. Алиевой, Л.Г. Богославец, А.А.Майер, Л.А.Парамоновой как соответствие результатов образования детей целевым ориентирам ФГОС, успешное развитие образовательной организации, а также деятельность каждого педагога и руководителя в направлении обеспечения качества образовательных услуг, оказываемых в детском саду [2, с.53].

Рассматривая качественное предоставление образовательных услуг в сфере дошкольного образования в контексте ФГОС, имеется в виду оценка результатов, которых добиваются воспитатели, инструкторы по физической культуре, музыкальные руководители и другие специалисты, работающие с дошкольниками, в обучении и развитии каждого воспитанника детского сада по основным направлениям (образовательным областям): социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое развитие [2, с.56].

Однако, в последнее время в психолого-педагогической литературе и периодической печати всё чаще при этом имеют в виду и качество самого образовательного процесса, и условий, в которых он реализуется [5, с.89].

Рассматривая утверждение Н.С. Голицыной о том, что для современной дошкольной организации понятие «качество дошкольного образования» связано, прежде всего, с его конкурентоспособностью на рынке образовательных услуг городского поселения, района и округа, можно утверждать, что данное понятие рассматривается как комплекс свойств образовательной услуги, предоставляемой детским садом, обеспечивающей удовлетворение потребностей родителей (законных представителей) воспитанников по развитию личности каждого ребёнка - дошкольника, посещающего детский сад [4, с.59].

Поэтому, можно заключить, что становится более актуальным вопрос о необходимости управления качеством дошкольного образования на уровне каждой организации, каждого детского сада, что невозможно без достаточно квалифицированного кадрового состава.

Заместитель заведующего или старший воспитатель является в современном детском саду своего рода наставником, осуществляя не только методическую работу с педагогами, но и координируя деятельность всех сотрудников при объединении. Как успешно управлять развитием коллективов в составе одной организации, чтобы цели,

поставленные в начале, были достигнуты, а средства потрачены не зря, чтобы деятельность действительно обновилась, а качество образования не потеряло высокого уровня?

В 2015 году прошла процедура первой реорганизации детского сада «Белочка» путём присоединения к нему детского сада «Сказка» (объединение материально-технической базы двух учреждений позволило обновить предметно-пространственную развивающую среду, увеличение кадрового состава расширило возможности обмена инновационным опытом для педагогических работников). В результате образовалось одно юридическое лицо с двумя фактическими адресами. 2018 год принёс вторую волну реорганизации путём присоединения третьего детского сада - «Теремок».

Приобретённый опыт реорганизации показывает, что добиться устойчивых результатов можно при соблюдении условий:

1) реорганизация должна основываться на простой, но убедительной идее, чтобы скептически настроенные сотрудники и родители могли понять, зачем что-то менять и что эта встряска принесет именно им;

2) команда руководителя должна учитывать ограничения и все риски. Трудность в том, что в этот период детский сад осуществляет в полном объёме свою образовательную деятельность и все хозяйственные операции.

Реорганизация – не стихийное бедствие, а проект, требующий подходов к управлению, в том числе методической работой. Поэтому, с порой на опыт регионов, нами был выработан алгоритм:

1. Определение целей и задач управления развитием педколлектива с привлечением внешних консультантов, специалистов департамента образования и молодёжной политики, так как сторонние консультанты нацелены на результат и отвлечены от внутренних преобразований.

2. Методическая работа на результат и предупреждение отклонений, реорганизация должна восприниматься как шанс, а не как разрушение образовательного процесса организации.

Перенос идей системы образования, выработанных годами, в новую организацию не должен быть односторонним процессом, необходимо их доработать и адаптировать, потому, что в том виде, в котором документ или план написан, он редко работает. Быстрые перемены предъявляют требования к управлению изменениями с высокими рисками, поэтому интеграция системы работы двух педагогических коллективов должна происходить постепенно, без навязывания революционных новаций.

Институт методической поддержки педагогов не нов: сегодня для многих образовательных организаций – это часть организационной культуры. В общем виде – способ передачи знаний и навыков более опытным руководителем, или тем, кто получив новую информацию, способен обучить даже педагогов, имеющих большой стаж работы. Значит, наставничество – мастерство управления, которое можно освоить, сопровождая адаптацию и обучение сотрудников. Коллектив реорганизуемого детского сада оказывается в роли новичка, задачи методиста-наставника: помочь педагогам понять и принять свой новый статус в большой организации; ознакомиться с традициями и ценностями; наладить взаимоотношения с педагогическим коллективом, сформировать профессиональные навыки для выполнения функциональных обязанностей.

Управление качеством образования в детском саду «Белочка» можно рассматривать как процесс: проектирования; постановки целей и определения путей достижения данных целей дошкольного образования; организации образовательного процесса и мотивации его субъектов на качественный труд; осуществления контроля отклонений от целей; отслеживания изменений в развитии дошкольников (психолого-педагогическая диагностика, мониторинг качества образования); регулирования и анализа результатов [5, с.34].

Сегодня нередко встречается утверждение, что во многих детских садах встречается профессиональная несостоятельность педагогических кадров, неспособность работников детских садов переходить в режим развития и постоянной, ежедневной деловой активности, неумение работников перестраиваться, овладевать новыми формами работы, расширяя спектр используемых образовательных технологий, изучая научную и методическую литературу, раскрывающую систему работы с применением современных технологий.

Проанализировав систему управления дошкольной образовательной организацией за последние годы, можно утверждать, что на повышение качества образовательного процесса направлены усилия всего педагогического коллектива, но всё же существует ряд проблем и противоречий, требующих решения: необходимость повышения качества дошкольного образования и недостаточная готовность отдельных сотрудников, педагогов к решению данной задачи на практике; потребность всех субъектов педагогического процесса детского сада в качественной подготовке будущих школьников и отсутствием действенных мер саморазвития каждого сотрудника, задействованного в образовательном процессе детского сада.

Результатами практических изысканий коллектива детского сада стали инновационные педагогические проекты, программа развития, основная образовательная

программа, инновационные технологии организации образовательного процесса и новые подходы к управлению качеством дошкольного образования в детском саду. Учитывая, что Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования направляет усилия всех сотрудников детского сада на достижение целей: повысить социальный статус дошкольного образования, обеспечивая равенство возможностей для каждого дошкольника в получении качественного образования и государственные гарантии уровня и качества образования, перед каждым педагогом особенно остро стоит вопрос: «Как сегодня воспитывать? Какие средства и методы будут наиболее эффективны?».

Деятельностный подход был всегда. Что же изменилось теперь? Почему его реализация требует новых, современных технологий? Изменилось общество. И, как следствие, изменились требования, которые оно предъявляет к воспитанию. Ранее обществу нужен был хороший исполнитель, а сегодня – творческая личность с активной позицией, способная самостоятельно действовать, преобразуя себя и окружающую действительность. Именно деятельность выступает как необходимое внешнее условие гармоничного развития ребёнка. И наша задача – организовать эту деятельность.

Профессиональная подготовка кадров характеризуется достаточно высоким образовательным уровнем и опытом управленческой и педагогической работы, но необходимо установить планомерный характер системы повышения квалификации и профессионального развития каждого работника детского сада.

Поэтому, среди первоочередных задач по сохранению качества образования дошкольников после реорганизации детских садов стоит активизация работы по информационно-аналитическому направлению: создание творческих групп для обеспечения тесной связи с населением, изучения общественного мнения, обмена опытом наиболее квалифицированных кадров; анализ вопросов подготовки и расстановки кадров, заслушивание отчетов заместителей руководителя по решению кадровых задач; организация «круглого стола», «прямой линии» с привлечением средств массовой информации, ресурсов Интернет.

Целесообразно пересмотреть систему профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации, в том числе дистанционное обучение, по новым специальностям, повышение квалификации сотрудников в системе курсовой подготовки и методической работы, обучение по профильным направлениям деятельности по краткосрочным программам.

Возможно проведение научных исследований, кадрового мониторинга и аудита образовательной организации, создание баз данных об успешно работающих

педагогических кадрах; обеспечение более тесной связи слушателей, обучающихся в вузах с практикой работы дошкольной образовательной организации.

Формирование кадрового потенциала параллельно с повышением мастерства педагогов в детском саду после реорганизации осуществляется дифференцированно, с учётом их исходного профессионального уровня и потенциала. Основной вектор методической работы - это качество образования как стратегия повышения профессионализма педагогов. Ведь важно создать коллектив единомышленников, имеющих единое педагогическое кредо, традиции, или, как сейчас модно говорить, создать свою команду. Для этого, первый мотиватор, используемый нами: чаще говорить о прогрессе. Второй мотиватор: ставить близкие цели и небольшие задачи, которые можно решить в течение недели, а не долгосрочные – на год, так как близость к результату вызывает воодушевление и профессиональный азарт педагогов. Третий мотиватор: смысл в работе. Необходимо постоянно стремиться показывать, в чём этот смысл, для чего выполнять работу и преобразования [4, с. 37].

Несмотря на широкий спектр методической поддержки специалистов и деятельности наставников, ответственность за собственное профессиональное развитие несёт каждый сотрудник. Заместитель заведующего головного корпуса дошкольной организации помогает подшефному коллективу разобраться во внутренних процессах и выполнить все требования, но проявление активности ожидается со стороны каждого педагога присоединённых детских садов.

Таким образом, решение вопросов методического сопровождения педагогов для обеспечения качества дошкольного образования, позволяет убедиться в том, что руководство развитием профессионального мастерства является необходимой основой для развития образовательной организации в условиях ФГОС. При этом система управления развитием потенциала обновлённого педагогического коллектива обеспечивает непрерывное совершенствование методов работы с кадрами на основе использования достижений отечественной и зарубежной науки и передового опыта.

Литература

1. *Алексеев В.В.* Кадровый потенциал отрасли. [Текст]/ В.В.Алексеев. - М.: Дело, 2014. - 64 с.
2. *Атасов, А.Л.* Управленческая деятельность: Практика и резервы организации. [Текст]/А.Л. Атасов. - М.: Сфера, 2016. – 251 с.
3. *Багаутдинова, С.Ф.* Управление дошкольным образованием. [Текст]/ С.Ф.Багаутдинова, Л.Н. Санникова.- М.: Флинта, 2015.-150 с.

4. Голицына, Н.С. Система методической работы с кадрами в дошкольном образовательном учреждении.[Текст]/Н.С. Голицына.- М.:ПРИОР, 2017. - 405 с.

5. Куревина, О.А. Концепция образования: современный взгляд [Текст]/О.А.Куревина, Л.Г. Петерсон. - М.: АПКИПРО, 2014. -136 с.

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ У
УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
(НА МАТЕРИАЛЕ МБОУ «СОШ № 41» Г. БРАТСКА)**

Ташкенова Лариса Валентиновна

Учитель начальных классов МБОУ «СОШ № 41», г.Братск

E-mail: lara.tashkenova@mail.ru

Аннотация: в статье в контексте проблемы повышения профессиональной компетентности выявляются структура и уровень развитости мотивов аффилиации учителя начальных классов, выступающей как основа формирования качественной педагогической коммуникации.

Ключевые слова: профстандарт «Педагог», аффилиация, профессиональная компетентность учителя.

В связи с модернизацией отечественной образовательной системы важным направлением научных исследований становится анализ развивающего потенциала как нового профессионального стандарта, так и образовательных стандартов. В последних делается акцент на развитии личности в системе образования через формирование универсальных учебных действий, овладение которыми возможно лишь при соответствии педагога новым, специфическим требованиям [1]. Определение условий эффективной профессионализации учителей начальной школы, обеспечивающей развитие задаваемых ФГОСом компетентностей, требует серьезного анализа целого ряда психологических механизмов, обеспечивающих результативное управление учителем начальной школы процессом становления профессионализма на всех этапах карьеры. Об этом же говорит и профстандарт «Педагог».

Становление профессионализма учителя – это сложный процесс восхождения к вершинам зрелости, отражённым в форме педагогического мастерства и личностной самореализации. Таких вершин учитель достигает, когда индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные компоненты профессионализма интегрируются в

индивидуально выраженные функциональные комплексы, позволяющие принимать ответственные решения, прогнозировать, реализовывать и корректировать качество, уровень, векторы профессионализации [2].

Профессиональная компетентность учителя – это очень сложная система профессионально-значимых личностных свойств, приобретенных педагогом как в процессе специального образования, так и на основе практического опыта, обеспечивающих высокий уровень профессиональной педагогической деятельности.

Как правило, в литературе выделяется пять критериев профессиональной компетентности учителя начальных классов:

1. Общекультурный критерий.
2. Общепрофессиональный критерий.
3. Коммуникативный критерий.
4. Личностный критерий.
5. Критерий саморазвития и самообразования.

Полноценный анализ профкомпетентности педагога начальной школы в рамках одной статьи невозможен, поэтому выделим важнейший, по нашему мнению, компонент специфической педагогической компетентности педагога начальной школы – способность к полноценной коммуникации. Как правило, качества, на основе которых формируется коммуникативный критерий, рассматриваются «в числе прочих», в то время как мы считаем их базовыми для педагога, а в особенности педагога начальных классов.

Центральной составляющей педагогической деятельности является специально организуемое общение. Это общение требует от учителя начального звена наблюдательности и внимания к детям, умения чутко улавливать эмоциональное состояние учеников, отзывчивости, открытости и мобильности реакции на постоянно изменяющиеся условия ситуации педагогического общения с детьми [3] младшего школьного возраста.

В психолого-педагогической науке и образовательной практике выделяют три основных показателя профессиональной компетентности учителя начальных классов по коммуникативному критерию:

- потребность в общении с детьми и интерес к детям младшего школьного возраста;
- эмоциональная отзывчивость и мобильность обратной связи в общении;
- доброжелательный и конструктивный стиль общения.

Потребность в общении – залог реализации всех критериальных показателей – именуется в психологии аффилиацией. Аффилиация проявляется в стремлении быть членом группы, взаимодействовать с окружающими, оказывать помощь членам сообщества и принимать помощь других [4]. Наличие этой потребности является одной из предпосылок определения профессиональной пригодности учителя. Педагог, обладающий развитой аффилиацией, постоянно стремится тесно контактировать с людьми и испытывает удовлетворение от эмоционально положительного взаимодействия с ними.

Таким образом, аффилиация выступает как основной признак, на основании которого формируется оценка качества педагогической коммуникации, являющейся определяющей для педагогической деятельности в целом.

В структуре аффилиации можно выделить два мотива: стремление к принятию окружающими людьми (СП) и страх быть отвергнутым другими людьми (СО). От уровня аффилиации зависит успешность профессиональной деятельности педагога, относящейся к помогающему типу, где объектом труда является человек.

Для определения степени развитости мотивации аффилиации у педагогов начального звена МБОУ «СОШ №41» был применен опросник А. Мехрабиана.

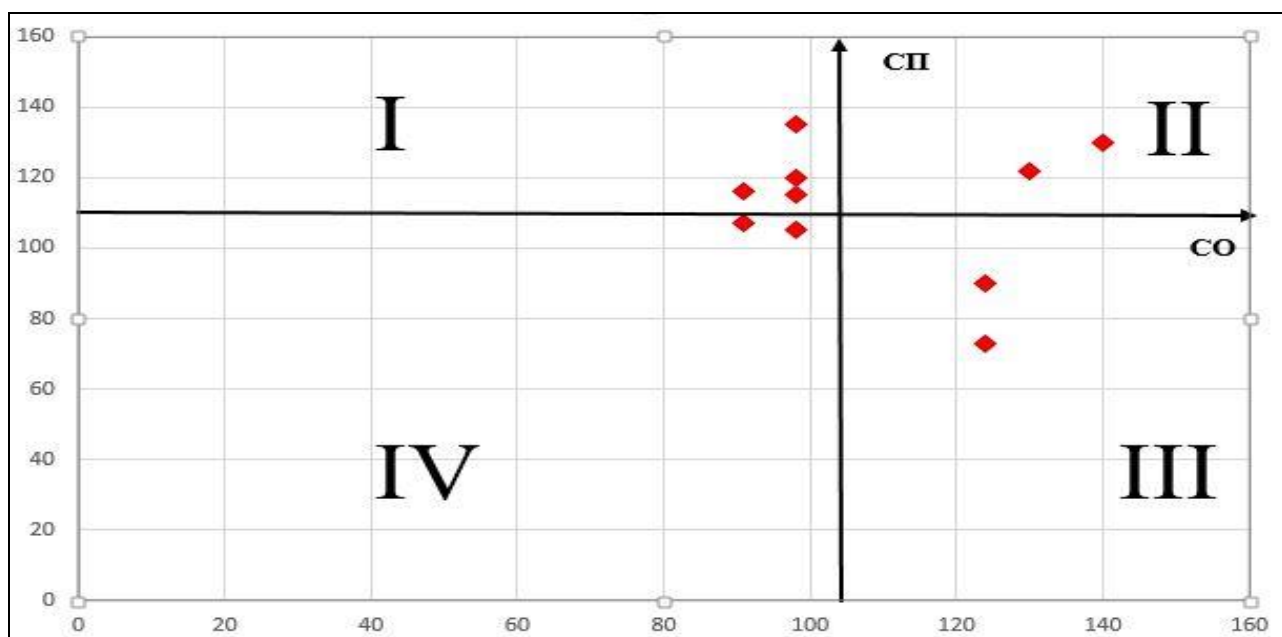


Рисунок 1 - Структура мотивации аффилиации педагогов начального звена МБОУ «СОШ № 41»

Квадрант I, который является местом для идеального учителя [5], обладающего повышенным стремлением к общению, принятием, потребностью в создании эмоционально значимых отношений с другими людьми, и при этом имеющего низкую чувствительность к отвержению, представлен четырьмя педагогами из десяти.

Двое педагогов находятся в квадранте II. У этих людей одновременно высокие надежда на аффилиацию и чувствительность к отвержению. Такой человек, имея сильный страх перед отторжением, в то же время стремится к упрочению социальных связей и нуждается в них. Зачастую такие педагоги имеют сильный внутренний конфликт, который вызван предыдущим отрицательным жизненным опытом. У таких индивидов неизбежно повышены уровень внутренней тревоги, напряженности, дискомфорта. В зависимости от близости к среднему значению, страх социального неприятия с разной степенью сложности может быть частично или полностью «излечен» новой жизненной ситуацией и/или направленной работой над данным состоянием. Данный тип педагогов, по мнению А. Мехрабиана, имеет сильную мотивацию к выраженному конформному поведению. Такие люди имеют склонность к зависимому/созависимому поведению (фаворитизм, прокрастинация, иные поведенческие аддикции), в идеале нежелательному для педагога.

Квадрант III представлен двумя педагогами, имеющими пониженную (но все же близкую к нормативной) потребность в социальных контактах, но высокую чувствительность к отвержению. Потребность в аффилиации у таких людей не удовлетворяется или отвергается. Как правило, человек с такой структурой потребности в аффилиации будет успешен в видах работы, не связанных с общением с людьми.

Представители квадранта IV, в который попали еще двое учителей, не стремятся к тесным социальным контактам и не ценят их, аффилиация у них вынуждена и не подкрепляется. Для этого человека общение не является ценностью, но у него нет страха перед общением, он без особых затруднений осуществляет контакт. Однако потребности в установлении новых контактов у него тоже нет, поэтому должны быть развиты альтернативные мотивы для установления контактов.

Можно сделать вывод о том, что если тип преобладающих потребностей в общении у большинства обследованных педагогов стимулирует профессиональную деятельность, то степень их удовлетворенности, напротив, низка, что снижает общую удовлетворенность педагога работой. От уровня аффилиации и степени ее удовлетворенности зависит успешность профессиональной деятельности педагога, относящейся к помогающему типу, где объектом труда является человек.

Рекомендована актуализация мотивации аффилиации путем смены парадигмы соперничества на ситуацию сотрудничества, а также психотерапевтическая работа для педагогов, находящихся в квадрантах II и IV. Это поможет скорректировать преобладающие мотивы аффилиации в этих группах, повысив, таким образом, как продуктивность учебно-воспитательного процесса, так и комфортность совместной деятельности с ребенком.

Литература

1. Ташкенова Л.В., Фалунина Е.В., Фалунин В.Ф. Научный взгляд на ценностные ориентиры и базовые принципы работы учителя в рамках ФГОС нового поколения. // Проблемы социально-экономического развития Сибири. – 2014. – №4 (18). С.95-102.
2. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер ком, 1999. 416 с.
3. Ташкенова Л.В., Фалунина Е.В., Фалунин В.Ф. Гуманизация современного образования – консультация для руководителей среднего звена общеобразовательной школы. // Труды Братского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные проблемы развития регионов Сибири. – 2015. – С. 248-251.
4. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 140 с.
5. Мехрабиан А. Диагностика мотивов аффилиации // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / А. Мехрабиан; под ред. Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова. М.: Психотерапия, 2002. С. 95–98.

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПО ОЗДОРОВЛЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Толмачева Вера Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент БУ «Сургутский государственный
педагогический университет»,

г.Сургут

vvtolmacheva@yandex.ru

Образовательные организации относятся к классу социальных систем. А.А.Беляева, Э.М. Коротков понимают под социальными системами упорядоченность в определенном отношении взаимодействующих индивидов, вещей, процессов, образующих интегративные качества, не свойственные составляющим ее компонентам.

В современных педагогических исследованиях ученые по-разному трактуют понятия «педагогическая система»:

- упорядоченная совокупность средств и методов реализации алгоритмов управления педагогическим процессом (В.П.Беспалько);

- целостное единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей развития человека (В.С.Безрукова);

- педагогическая деятельность в качестве источника педагогических целей и средства воспитания одновременно (Л.Ф.Спирин, М.Л.Фрумкин и др.).

В подавляющем большинстве проанализированных нами работ (Аверьянов А.Н., Болотов В.А., Исаев Е.И, Слободчиков В.И., Шайденко Н.А. и др.) отмечаются схожие аспекты:

- целью педагогической системы является обеспечение развития и саморазвития конкретного обучающегося, достижения качественного роста его учебно-познавательной активности на основе взаимоотношений с педагогом, другими обучающимися, учебной, методической и иной литературой и т.д.

- развитие и саморазвитие является следствием любой целенаправленной деятельности;

- каждая система имеет свойство функции и цели, а ее структурные, функциональные компоненты и системообразующие факторы связаны комплексом воздействий, несущем в себе конкретные функции управления любым видом деятельности, будь то образовательный процесс в целом или такая форма познавательной деятельности, как самостоятельная работа.

Мы рассматриваем формирование социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста как педагогическую систему, характеризующуюся следующими признаками:

- субстанциональностью (объективность существования) элементов, составляющих данную педагогическую систему;

- структурностью, характеризующуюся наличием взаимосвязей и взаимоотношений между элементами системы;

- функциональностью, определяющую дееспособность педагогической системы как неделимого целого.

Структурными компонентами системы формирования социально-экологической готовности к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста выступили: цель, содержание образовательной деятельности, формы, методы, средства, обучающиеся, преподаватели.

Цели выступают по отношению к другим компонентам системы в качестве основополагающей инстанции. Они не просто управляют иными компонентами системы, но и служат стимулирующим, определяющим фактором разработки содержания образования, что свидетельствует о наличии связей порождения и развития.

Целесообразно выделить следующие уровневые цели:

1. Цель внешнего плана – создать научно-состоятельную систему формирования социально-экологической готовности будущих педагогов к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста, органически вписав ее в общую систему подготовки будущих педагогов ДОО.

2. Цель внутреннего плана – обеспечить устойчивое и эффективное функционирование системы формирования социально-экологической готовности будущих педагогов к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста, сущностно интегрирующей вузовское социально-экологическое и валеологическое образование и побуждающее студентов на оздоровление образовательной среды, образовательного процесса и самого себя;

3. Цель специфическая – будущим педагогам дошкольного образования усвоить комплекс вариативных технологий целенаправленного взаимодействия с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста.

При построении системы формирования социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста мы учитывали сущность, назначение, содержание деятельности педагога дошкольной образовательной организации в данном направлении, а также объективно существующие факторы, которые необходимо учесть: социальный заказ высшей педагогической школе; федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС 3++), недостаточный уровень готовности будущих педагогов к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста; интеграцию медико-биологической, психолого-педагогической и ресурсно-технологических видов подготовки студентов, выполняющих функцию обеспечения реализуемости требований к образованности студента через усвоением им специальным образом отобранного и организованного социального опыта человечества. Осваивая такое содержание, будущий педагог приобретает специфические свойства, способности, характеризующие его образованность в исследуемом аспекте. Проиллюстрируем вышеизложенное на 44.03.01 Педагогическое образование направленность «Дошкольное образование».

Основная профессиональная образовательная программа подготовки педагога дошкольного образования предусматривает освоение студентом дисциплин, входящих в обязательную часть, часть формируемую участниками образовательных отношений, практики, государственную итоговую аттестацию и факультативные дисциплины.

В нашем исследовании проблема заключается, прежде всего, в создании не существовавшей ранее педагогической системы формирования социально-экологической

готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста.

В аспекте своего исследования мы выделяем следующие компоненты педагогической системы формирования социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста:

- I. Мотивационно-ценностный;
- II. Содержательно-ориентировочный;
- III. Операционно-деятельностный;
- IV. Оценочно-корректировочный.

Такое представление компонентов педагогической системы формирования социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста соответствует, на наш взгляд, основному пониманию термина «процесс», фиксирует динамику развертывания данного процесса в качественном аспекте, а также обеспечивает достижение адекватного результата, соответствующего специфике педагогической деятельности в целом.

Рассмотрим выделенные нами компоненты педагогической системы формирования социально-экологической готовности будущего педагога по оздоровлению детей дошкольного возраста более подробно.

I. Мотивационно-ценностный компонент

Цель данного компонента – обозначить ценностно-мотивационную основу формирования социально-экологической готовности к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста.

Детализируя процесс формирования социально-экологических ценностей, следует выделить следующие подэтапы:

- 1) формирование ценностей-знаний, раскрывающих значение и смысл экологизации образования, социально-экологического и валеологического образования и необходимость формирования социально-экологических знаний у подрастающего поколения;
- 2) формирование социально-экологических ценностей-отношений, раскрывающих значение и смысл рациональных взаимоотношений человека, общества с окружающей природной средой;
- 3) формирование ценностей-качеств, раскрывающие значение и смысл индивидуальных, личностных качеств, позволяющих выстраивать рациональное взаимодействие с социо-природной средой.

Рассматривая ценностно-мотивационный компонент педагогической системы отметим, что приоритетное значение здесь имеет стимулирующая деятельность преподавателя, направленная на мотивационную сферу студента, в результате чего у будущего педагога возникает стремление к овладению элементами социально-экологической готовности.

II. Содержательно-ориентировочный компонент

Цель данного компонента – содержательно наполнить процесс формирования социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста.

Системность и целостность содержания социально-экологической подготовки будущих педагогов обеспечивается реализацией основных направлений интегративного подхода. Межпредметная интеграция дисциплин базовой и вариативной части учебного плана осуществляется в вузе на основе идей интеграции и системообразующих понятий: образование, его цели, качество образования, функции и перспективы образования, развитие человека, становление профессионального сознания, содержание образования, методы познания, современные образовательные технологии, педагогическое творчество, профессиональное мастерство.

Данный вид интеграции ориентирует преподавателя в высшей школе на реализацию стратегической цели – формирование у студентов профессионального мировоззрения для ориентирования в профессиональном пространстве и успешного решения комплексных профессиональных проблем. Благодаря интегративному подходу к содержанию образования студенты приобретают умение задействовать научное содержание всех дисциплин в качестве методологического, теоретического и технологического средства разрешения междисциплинарных профессиональных задач.

Нами были разработаны и реализованы программы учебных курсов (межпредметная интеграция):

- Семейная педагогика (2 курс);
- Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста (2 курс);
- Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста (3 курс);
- Основы взаимодействия ДОО и семьи по оздоровлению детей дошкольного возраста (3 курс).

Данные программы имеют модульную структуру, что позволяет варьировать количество аудиторных часов. Модульное обучение позволяет более удачно сочетать

различные подходы к отбору содержания, его представлению и способам организации учебного процесса.

III. Операционно-деятельностный компонент

Цель компонента – определить совокупность форм, методов и средств, используемых для формирования исследуемого вида готовности будущего педагога.

Решение проблемы выбора способов обучения в социально-экологической подготовке будущих педагогов в нашем исследовании тесно связано с использованием принципа дифференциации. Понятие “дифференциация обучения” характеризуется умением найти оптимальное сочетание форм и методов обучения для того, чтобы сделать процесс более эффективным.

Необходимо учитывать и то положение, что дифференциация обучения тесно связана с индивидуализацией. Дифференциация выступает как способ реализации индивидуализации обучения в условиях реального образовательного процесса с учетом его объективных характеристик (различные уровни подготовки студентов и т.д.). Таким образом, можно говорить о том, что значение принципа дифференциации в социально-экологической подготовке будущих педагогов состоит в том, чтобы сформировать у него уровень социально-экологической готовности в соответствии с задатками, склонностями и другими характеристиками личности.

В педагогической системе формирования социально-экологической готовности дифференциация обучения представлена на следующих уровнях:

- макроуровень – это внешняя дифференциация на местном и региональном уровнях;
- мезоуровень – это взаимосвязь внешней и внутренней дифференциации;
- микроуровень – это внутренняя дифференциация, предполагающая выбор учебных заданий, видов деятельности, степени помощи педагога с учетом особенностей отдельных студентов или групп.

Значимым содержанием операционно-деятельностного компонента является овладение будущими педагогами формами, методами и средствами реализации социально-экологического образования в ДОО, а также организации взаимодействия с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста. В качестве форм работы можно отметить лекционные занятия, валеологический практикум, инструктивные сборы, мастер-классы, тренинги, студенческие конференции, дискуссионные площадки, конкурсы проектов социально-экологической и валеологической направленности и т.д.

Методы формирования социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста: ведение дневников

здоровья, кейс-метод, написание эссе, имитационное моделирование, методы групповой работы, тренинговые упражнения, ролевые игры, построение профессиограммы педагога, деловая игра, выполнение письменных упражнений, индивидуальные и групповые беседы и т.д.

В качестве используемых средств формирования социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста можно отметить образовательные программы профессиональной подготовки, программы проведения факультативных занятий и практикумов, электронную библиотеку, методические разработки упражнений, учебные пособия, сетевые ресурсы и т.д.

Постепенно учебная деятельность студентов в рамках рассматриваемого компонента приобретает большую самостоятельность, в то время как преподавательская деятельность начинает носить лишь организационный и управленческий характер.

IV. Оценочно-корректировочный компонент

Цель компонента – определение уровня сформированности социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста.

На данном этапе реализуется мониторинговая деятельность преподавателя по определению уровня сформированности социально-экологической готовности будущего педагога ДОО по работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста.

Мы разделяем точку зрения А.С. Белкина, который считает, что мониторинг осуществляется на нескольких уровнях. С позиций нашего исследования данные уровни могут быть определены следующим образом:

1. Первичное накопление информации о социально-экологической готовности будущего педагога, определение мотивов будущих педагогов к предстоящей деятельности.
2. Определение диагностического уровня сформированности социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста.
3. Выделение, анализ, учет и оценка факторов, оказывающих влияние на формирование социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста, определение их устойчивости, периодичности.
4. Интерпретация полученной информации, проверка ее полноты и точности, корректировка предварительных заключений.

5. Прогнозирование дальнейших тенденций развития процесса формирования социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста с учетом реальных возможностей образовательного процесса.

6. Верификация выдвинутых положений, текущее и перспективное планирование педагогической деятельности по реализации педагогической системы формирования социально-экологической готовности будущих педагогов к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста.

Данный компонент включает в себя контрольные, диагностические и коррекционные мероприятия с использованием выделенных нами ранее критериев, уровней, показателей сформированности социально-экологической готовности будущего педагога, диагностические методы и формы.

Таким образом, структура педагогической системы формирования социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста представляет собой специальным образом организованную совокупность компонентов и связей между ними, обеспечивающих реализацию общей цели системы.

ОЦЕНКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Чистякова Виалетта Николаевна,

магистрант БУ

«Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут

E-mail: doronina.vitulya@mail.ru

Зырянова Светлана Михайловна

кандидат педагогических наук,

доцент БУ «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут

E-mail: zyryanova-zsm@yandex1.ru

Аннотация: в статье представлены критерии и показатели оценки развития правовой компетентности руководителя дошкольной образовательной организации, основывающиеся на идеях компетентностного и деятельностного подходов. Представлены

результаты проведения констатирующего этапа эксперимента в дошкольных образовательных организациях г. Сургута.

Ключевые слова: правовая компетентность, руководитель дошкольной образовательной организации, дошкольная образовательная организация, правовая культура, правовые знания, правомерная деятельность.

Социальный заказ на процесс развития правовой компетентности руководителя дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) определен широтой его ответственности и необходимостью своевременного реагирования на частые правовые преобразования. Затрудняет решение проблемы высокий уровень загруженности руководителя, что ограничивает возможности процесса самостоятельного развития его правовой компетентности. Решение данной проблемы требует построения адекватной системы развития правовой компетентности руководителя ДОО, которая, в свою очередь, должна базироваться на достоверных результатах диагностики.

К основным составляющим компетентности руководителя ДОО относится правовая компетентность. Р.М. Чумичева определяет правовую компетентность как качество действий руководителя, обеспечивающих эффективное использование в управленческой деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти; разработку локальных нормативных правовых актов; принятие управленческих решений в рамках существующей законодательной базы [2, с. 131].

Под правовой компетентностью нами понимается интегральное качество личности руководителя ДОО, характеризующееся единством его правовой подготовленности на теоретическом уровне, освоением совокупности ключевых правовых компетенций; практической готовностью и способностью к реализации профессиональной педагогической деятельности в современном нормативно-правовом поле, к защите прав и интересов несовершеннолетних воспитанников, к регулированию образовательных отношений, к реализации и отстаиванию профессиональных прав педагога, саморазвитию и самосовершенствованию своей правовой культуры и развитию правовой культуры социума.

В рамках нашего исследования, определив недостаточность комплексного подхода в существующих методиках оценки уровня правовой компетентности, отсутствие спецификации изученных методик на такой категории респондентов как руководители ДОО, было произведено уточнение диагностического инструментария. Был осуществлен подбор диагностического инструментария под компоненты правовой компетентности (аксеологический, гносеологический, праксеологический, рефлексивно-оценочный).

Аксеологический компонент характеризуется ценностным отношением к нормам и праву, к педагогической деятельности; сформированностью мотивов познания правовых основ регулирования общественных, образовательных отношений, саморазвития в этом направлении; наличием личностной установки на правомерность профессиональной педагогической деятельности и устойчивой убежденности в необходимости действовать в правовом поле, защищая права ребенка. Данный компонент мы выявляли с помощью теста «Измерение отношения к праву и правовым установкам» (автор Р.Р. Муслумов). Гносеологический компонент характеризуется пониманием сущности, принципов и норм права; системными, целостными научно-теоретическими и практическими знаниями о правах человека, обязанностях гражданина и способах защиты гражданских прав и свобод, необходимых для выстраивания правовых отношений в ДОО; знаниями принципов, смыслообразующих положений нормативно-правового и процессуального характера, необходимыми для реализации педагогической деятельности в правовом поле, защиты прав детей, их правового развития. Данный компонент мы выявляли с помощью теста «Сформированность правовых знаний в области образования» (авторы К.Ю. Белая, Т.Н. Липановская). Праксеологический компонент характеризуется правомерным поведением, успешным решением правовых задач, умением устанавливать межличностные отношения, реализуя свои права, не нарушая права и достоинство личности другого, предупреждением и устранением противоправных проявлений поведения другого. Данный компонент мы выявляли с помощью опросника для диагностики профессионально-правомерной деятельности (авторы Т.Г. Хашченко, М.М. Шпак). Рефлексивно-оценочный компонент характеризуется такими показателями, как умение объективно оценивать результаты своей деятельности, определяющий уровень рефлексии собственного развития в рамках реализации и защиты прав участников образовательных отношений, свобод и обязанностей, собственного поиска правовой информации; в критическом осмыслении правовой информации на жизненные и педагогические ситуации; успешность предупреждения противоправных поступков, развитие правового самосознания. Данный компонент мы выявляли с помощью авторского опросника «Развитие правовой компетентности руководителя ДОО».

Опытно-поисковое исследование проводилось среди 21 руководителя ДОО г. Сургута ХМАО – Югры. В поле педагогического эксперимента были включены 6 заведующих, 15 методистов дошкольных образовательных организаций. Цель проведения опытно-поискового исследования заключалась в определении исходного уровня развития правовой компетентности руководителей ДОО и проведении анализа условий по развитию правовой компетентности руководителей ДОО.

Результаты диагностики аксеологического компонента указывают на недостаточное эмоционально-оценочное отношение руководителей ДОО к праву и правовым установкам. Это отражает внутреннее неполное принятие собственных прав и обязанностей из-за отношения к ним как недостаточно справедливым.

В итоге диагностики гносеологического компонента установлено, что больше половины опрошенных руководителей демонстрируют правильные ответы в двух областях – защита прав ребенка (57%) и в области нормативной базы, непосредственно регламентирующей образовательную деятельность (66%). Полагаем, что такая ситуация обусловлена тем, что руководители ДОО большую часть рабочего времени взаимодействуют именно с нормативно-правовыми источниками этих двух тематических направлений. Кроме того контроль деятельности ДОО проверяющими органами в большей степени приходится именно на эти тематические линии.

Недостаточный уровень знаний был выявлен в области трудового, гражданского, бюджетного, налогового законодательства и правил охраны труда, используемых в управленческой деятельности ДОО.

Диагностика уровня праксеологического компонента развития правовой компетентности руководителей ДОО осуществлялась с помощью опросника, который позволяет изучить степень сформированности правовой направленности личности руководителей ДОО. Полученные результаты диагностики по основным шкалам (1-3) указывают на то, что руководителям ДОО более характерно представление образа других субъектов правоотношений как носителей права и обязанностей по закону. Они ориентированы на восприятие участников правоотношений с позиции их возможностей и ограничений в отстаивании их прав и в соблюдении закона, их отношения к закону. Немного меньше у испытуемых развито восприятие собственных прав и обязанностей.

По вспомогательным шкалам опросника высокую оценку получила когнитивная шкала (15%), что означает преобладание знаниевой компоненты над аксеологической (знания над ценностями). Это свидетельствует о недостаточной внутренней ценности правового поведения.

Таким образом, результаты первичной диагностики показали, что в сознании руководителей ДОО наиболее представлен образ других людей как участников правоотношений, как носителей права и обязанностей по закону, при этом собственные представления о себе как о субъектах правового поведения выражены в меньшей мере. У руководителей ДОО преобладает когнитивный компонент правосознания, у них имеется некоторый объем знаний в области права, но вместе с тем эмоционально-оценочное отношение испытуемых к праву и правовым установкам представляет собой недостаточно

сформированное образование. Аффективная шкала характеризуется средним значением, но ниже когнитивной. Руководителям свойственны правовые привычки – соблюдение норм профессиональной деятельности при жестком контроле со стороны. Самыми низкими значениями характеризуется поведенческая шкала. Поэтому можно говорить о сомнениях в реальности правах и обязанностях как собственных, так и других. Это выражается в неполном принятии собственных прав и обязанностей как справедливых, эмоционально неполному принятию регламентирующих норм.

Ценностно-мотивационная шкала указывает на то, что руководители в основном разделяют ценности права и закона, справедливости и ответственности, среди ценностей руководителей они имеют высокий ранг. Права других людей они осознают как ценность и неоспоримый факт в рамках саморегулирования.

Оценка уровня развития рефлексивно-оценочного компонента развития правовой компетентности руководителей ДОО производилась путем авторской беседы «Развитие правовой компетентности руководителя ДОО». В итоге установлено, что диагностику уровня собственной правовой компетентности руководители ДОО проводят только на аттестации. Руководители ДОО осознают свой недостаточный уровень развития правовой компетентности. Об этом свидетельствуют их ответы. Не удовлетворены уровнем собственной правовой компетентности 57% испытуемых (по ответам «неудовлетворен», «скорее неудовлетворен»). Вследствие этого на следующий вопрос «Необходимо ли Вам повысить собственную правовую компетентность?» положительный ответ дали 71% респондентов.

Для развития правовой компетентности руководители ДОО применяют очень ограниченный круг форм и методов – это курсы повышения квалификации, обсуждения изменений нормативно-правовой базы с коллегами, периодический просмотр специализированных веб-ресурсов органов власти, регламентирующих деятельность ДОО.

Рассуждая о путях, формах и способах повышения собственной правовой компетентности, многие назвали специализированные для руководителей ДОО курсы повышения квалификации (90%); обучение в высших учебных заведениях (в основном, в магистратуре – 42%); специальные формы изменений законодательства для обсуждения с коллегами и экспертами 33% (в том числе половина респондентов отмечали и возможность дистанционных форм – вебинаров, видео-лекций). Для самостоятельного повышения уровня своей правовой культуры руководители ДОО в большинстве (85%) видят в чтении специализированных источников (например, журналов, новостных лент органов государственной власти), выступление на семинарах / конференциях.

По последнему вопросу было констатировано, что респонденты испытывают трудности при изучении норм процессуального права, имущественного права и реализации связанных с этими знаниями умения «заниматься предпринимательской деятельностью» (66%), «организовывать платные образовательные услуги» (57%), «вести споры в суде» (81%).

В конце констатирующего этапа исследования был проведен анализ условий ДОО по развитию правовой компетентности руководителя. Для этого была разработана авторская анкета. Вопросы были направлены на изучение источников правовой информации и способов их получения («В каком виде Вы используете правовую информацию?», «С какими источниками постоянно актуализируемой электронной правовой информации Вы работаете?»); оценку полноты доступа к правовой информации («Оцените полноту Вашего доступа к необходимой в профессиональной деятельности правовой информации»); выявление применяемых способов знакомства с изменениями нормативно-правовых источников и возможностей повышения правовой компетентности руководителя ДОО («Участвуете ли Вы в обсуждении с коллегами изменений нормативно-правовых источников в области Вашей профессиональной деятельности? Если да, то укажите, в какой форме»).

В итоге анкетирование показало, что руководители ДОО используют в своей работе практически в равном объеме печатные и электронные источники правовой информации (47% и 52%). Среди печатных изданий, в основном (61%) респондентов используют справочные издания и сами нормативно-правовые акты. Такая ситуация потенциально обуславливает риски актуальности применяемых источников – печатные источники на момент их применения без должной проверки действия редакции могут утратить силу.

Подтверждает сказанное и тот факт, что респонденты демонстрируют ограниченность возможностей интернет-ресурсов – они осуществляют поиск по заданной тематике, но анализ и выбор актуальной из всего потока информации затруднителен. Как правило, поиск правовой информации проводится без дополнительного анализа актуальности ее редакции.

Рассматривая возможности повышения правовой компетентности руководителей ДОО, было выявлено, что опрошенные в большинстве (61%) своем считают таковыми «Различные формы повышения квалификации (краткосрочные в формате семинаров, круглых столов; среднесрочные как курсы повышения квалификации). Все ответы указывали на необходимость внешних мер – не были названы формы, организация которых была бы реализована со стороны самих руководителей ДОО.

В обсуждениях с коллегами изменений нормативно-правовых источников в области профессиональной деятельности участвуют 100% участников анкетирования. На данное обстоятельство, полагаем, сказывается форма взаимодействия с коллективом. Поскольку руководители ДОО на постоянной основе участвуют в педагогических советах (на уровне ДОО, города), участвуют в рабочих группах при обсуждении муниципальной политики в области образования, в собраниях трудового коллектива, в различных совещаниях и др. Считаем данный факт одной из главных причин своевременности ознакомления с изменениями нормативно-правовой документации.

В основном в качестве формы контроля за уровнем правовой компетентности руководителя ДОО была названа аттестация (100% респондентов ее назвали). Лишь 23% опрошиваемых назвали помимо аттестации публичные выступления перед коллективом, коллегами и руководством еще одной формой контроля. При этом почти все опрошиваемые (90%) отметили недостаточность контроля.

По результатам диагностики были выявлены следующие проблемы в развитии правовой компетентности руководителей ДОО: недостаточное эмоционально-оценочное отношение руководителей ДОО к праву и правовым установкам; недостаточный уровень знаний в области трудового, гражданского, бюджетного, налогового законодательства и правил охраны труда, используемых в управленческой деятельности ДОО; эмоционально-оценочное отношение испытуемых к праву и правовым установкам представляет собой недостаточно сформированное образование; ограниченность и формальность диагностики уровня собственной правовой компетентности (среди существующих форм применяется только одна – аттестация). Рефлексия уровня правовой компетентности никому из опрошиваемых не характерна. Сами респонденты отмечали недостаточность контроля за уровнем развития правовой компетентности руководителей ДОО; ограниченность применяемых форм и методов развития правовой компетентности руководители ДОО (курсы повышения квалификации, обсуждения изменений нормативно-правовой базы с коллегами, периодический просмотр специализированных веб-ресурсов органов власти, регламентирующих деятельность ДОО); трудности в области реализации на практике норм процессуального права, имущественного права и осуществления связанных с этими знаниями умения «заниматься предпринимательской деятельностью», «организовывать платные образовательные услуги», «вести споры в суде»; отсутствие навыков работы со справочно-информационными системами – инструментом, позволяющим отслеживать актуальность источников и изменения в них.

Большинство руководителей ДОО сами осознают свой недостаточный уровень развития правовой компетентности.

Следовательно, можно констатировать, что если не проводить целенаправленное развитие правовой компетентности руководителей ДОО и не искать новых подходов к решению данного вопроса, то в процессе управления ДОО оно происходит стихийно, что не дает необходимого, достаточного уровня.

Литература

1. Коротун А.В. Формирование правовой компетенции у будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки [Электронный ресурс]: Автореф. дисс. канд. пед. наук / А.В. Коротун, Екатеринбург, 2010. – URL: http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/962/1/rsvpu_thesis_00031.pdf (Дата обращения: 17.12.2018)

2. Муслимов Р.Р. Психологическая диагностика правовых установок студентов вуза [Электронный ресурс] / Р.Р. Муслимов // Конференция современные парадигмы психологии: социально-психологические проблемы государственной службы и управления регионом. 2013. С. 109-116. – URL: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/23322/1/iuro-2013-122-13.pdf> (Дата обращения: 18.01.2019).

3. Хащенко Т.Г. Разработка опросника для диагностики профессионально правомерной направленности личности [Электронный ресурс] / Т.Г. Хащенко, М.М. Шпак // Электронный журнал «Психологическая наука и образование psyedu.ru». 2013. № 4. С. 230-240.

4. Чумичева Р.М. Управление дошкольным образованием: учебник для студ. учреждений высш. образования /Р.М. Чумичева, Н.А. Платохина. – 2-е изд., перераб. М.: Издательский центр «Академия». 2014. 352 с.

**СЕКЦИЯ 2. МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ И ПОДДЕРЖКА В
ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**О РОЛИ РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ В ВОСПИТАНИИ И ОБРАЗОВАНИИ
ДЕТЕЙ: ПРАВОВОЙ АСПЕКТ**

Артеменко Борис Александрович

кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории, методики и менеджмента дошкольного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск
E-mail: artemenkoba@cspu.ru

Аннотация: в статье приведен анализ проблемы ответственности за воспитание, образование и формирование личности ребенка. Раскрыты правовые аспекты распределения ответственности между родителями (законными представителями) и образовательными организациями (педагогами) в обеспечении этих процессов.

Ключевые слова: ребенок, родители, семья, образовательный процесс, воспитание, образование, правовая грамотность.

В современном обществе прослеживается негативная тенденция к проявлению во многих аспектах жизнедеятельности потребительского отношения. При этом найти ответ на вопрос – когда общество стало относиться ко всему с позиции «вы мне должны...», «вы обязаны...» достаточно трудно. Возможно, подобное отношение сформировалось в последние 20–30 лет, но предпосылки могли существовать и ранее, только находились в латентном состоянии, так как человек всегда по своей природе был больше потребителем, чем созидателем. И проявление сегодня потребительского отношения во всем тому подтверждение. Развернуть данный вектор в противоположном направлении тяжело.

Одной из причин, на наш взгляд, формирования такого отношения в российском обществе является то, что во многих социальных вопросах, особенно касающихся образования и здравоохранения, нам стали предоставлять услуги, которые ранее, относились в основном, к сфере бытового обслуживания населения. А обучающийся или пациент стали потребителями данной услуги. Родители ведут ребенка в детский сад или школу не за знаниями, а для получения образовательной услуги, пациент идет в поликлинику не за помощью, а за оказанием врачом услуги... Вопрос о том, насколько это необходимо, на наш взгляд остается открытым. Так как приравнение

системы образования или здравоохранения к системе того же бытового обслуживания, за которое взимается плата (химчистка, парикмахерские услуги, пошив одежды и т.д.) в условиях рыночной экономики, на которую перешло российское государство в начале 90-х годов XX века привело к коммерциализации деятельности в данных системах.

Для системы образования – это появление платных образовательных услуг. Предоставление платных образовательных услуг подразумевает заключение с родителями (законными представителями) договора на их оказания, в котором оговариваются права и обязанности сторон. Наличие этих составных элементов договора и создает почву для формирования потребительского отношения родителей. Помимо этого, в начале 2000-х годов в систему российского образования активно начала внедряться система менеджмента качества образования, которая предусматривает наличие инструментария для измерения качества оказываемых образовательных услуг, а переход к государственно-общественному управлению сделал не только открытым и доступным для родителей образовательный процесс, но и сформировал у них мнение о возможности «вмешиваться» в профессиональную деятельность педагога, считая себя, зачастую, грамотнее специалиста.

Результатом приведенных выше преобразований, стало усиление потребительской позиции родителей по отношению к педагогам. Родители стали требовать от педагогов формирование у детей знаний, умений и навыков, которые выходят за рамки ФГОС и основной образовательной программ, при этом забывая о своих прямых обязанностях по воспитанию и развитию детей.

Нередко мы видим по телевидению сюжет в новостях, когда родители поднимают вопрос о профессиональной некомпетентности педагога, при этом сами не обладают, но пытаются судить о ней. Часто оказывается, что это вызвано личностным отношением между конкретными родителями и воспитателем или учителем, а поскольку педагог оказывает образовательную услугу, то единственное к чему может «придаться» родитель – это к качеству ее оказания.

Приведем такой пример. Одна мама ребенка дошкольного возраста подходит к заведующему дошкольной образовательной организации с жалобой на воспитателя, в которой описана претензия, что данный педагог мало уделяет внимания художественно-эстетическому развитию ее ребенка и, очевидно, других детей тоже, т.к. не обучает их нетрадиционным техникам рисования, чему она лично (мама) сама была свидетелем. В тоже время в интернете мама прочитала, какое разнообразие техник рисования существует, которые ее ребенок не знает. В связи с чем, просит разобраться с педагогом. Руководителю пришлось маме давать разъяснения о том, что в нормативных документах и

договоре прописано, какие образовательные услуги предоставляет дошкольная образовательная организация по воспитанию и развитию ее ребенка, и что педагог полностью выполняет требования ФГОС дошкольного образования и основной образовательной программы, которую реализует дошкольная образовательная организация. Подобные претензии в практике не единичны.

Возникает несколько вопросов – насколько правомочен родитель вмешиваться в образовательный процесс; каковы соотношения прав и обязанностей по воспитанию, обучению и развитию ребенка у родителей и педагогов; чем будут определяться эти права и обязанности?

Ответы на эти вопросы заложены в Законе №273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» [1].

Так, в статье 44 «Права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся» мы находим подтверждение тому, что именно родители обязаны заниматься развитием своего ребенка, в то время как образовательная организация оказывает им помощь в организации этого процесса:

п. 1. Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они **обязаны** заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка.

п. 2. Органы государственной власти и органы местного самоуправления, образовательные организации **оказывают помощь** родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития.

Помимо этого, статья определяет обязанности родителей в обеспечении получения детьми общего образования; соблюдения правил внутреннего распорядка организаций, осуществляющих образовательную деятельность, режима занятий; уважения чести и достоинства как обучающихся, так и работников образовательных организаций (п. 4).

К сожалению, на практике родители часто «путают» права и обязанности сторон по организации процессов воспитания, обучения и развития детей. И забывают, что не только педагоги, но и родители несут за неисполнение или ненадлежащее исполнение этих обязанностей ответственность, предусмотренную законодательством Российской Федерации.

Что касается вмешательства родителей в образовательный процесс и их суждениях о состоятельности педагога или его профессиональной компетентности, то законодательством в этом вопросе тоже все определено.

Так статья 47 «Правовой статус педагогических работников. Права и свободы педагогических работников, гарантии их реализации», определяет следующие моменты прав и свобод, отраженных в п. 3. «Педагогические работники пользуются следующими академическими правами и свободами», а именно, 1) свобода преподавания, свободное выражение своего мнения, свобода от вмешательства в профессиональную деятельность; 2) свобода выбора и использования педагогически обоснованных форм, средств, методов обучения и воспитания; 3) право на творческую инициативу, разработку и применение авторских программ и методов обучения и воспитания в пределах реализуемой образовательной программы, отдельного учебного предмета, курса, дисциплины (модуля); 4) право на выбор учебников, учебных пособий, материалов и иных средств обучения и воспитания в соответствии с образовательной программой и в порядке, установленном законодательством об образовании и т.д.

Таким образом, мы видим, что педагог вправе самостоятельно, в рамках основной образовательной программы, реализуемой в образовательной организации определять объем изучаемого материала, а также формы, методы и средства, технологии обучения, воспитания и развития детей. А в случае нарушения его прав закон разрешает педагогу обратиться в комиссию по урегулированию споров между участниками образовательных отношений и предоставляет право на «защиту профессиональной чести и достоинства, на справедливое и объективное расследование нарушения норм профессиональной этики педагогических работников».

Только в этом случае педагог сможет реализовать те требования, которые предъявлены к нему «Педагогические работники обязаны ... развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни...» (п. 1, ст. 48).

С уверенностью можно сказать, что только тот педагог может сегодня себя чувствовать комфортно в профессиональной деятельности, который помимо умения организовать непосредственную образовательную деятельность с детьми способен грамотно взаимодействовать с родителями, у которых все больше и больше становится претензий к системе образования.

Однако, отметим, что в Конвенции о правах ребенка одобренной Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989 г. и вступившей в силу для Советского Союза 15.09.1990 г. закреплено что «... родители или в соответствующих случаях законные опекуны несут основную ответственность за воспитание и развитие ребенка. Наилучшие интересы ребенка являются предметом их основной заботы...» (ст. 18), а также «... родитель(и) или другие лица, воспитывающие ребенка, несут основную ответственность за обеспечение в пределах своих способностей и финансовых возможностей условий жизни, необходимых для развития ребенка» (ст. 27) [2].

Литература

1. Закон Российской Федерации № 273-ФЗ от 29.12.2012 года «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Российская газета. 2012. №5976. Режим доступа: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 23.03.2019).

2. Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 23.03.2019).

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

Бобырь Наталья Федоровна,

магистрант БУ «Сургутский государственный педагогический университет»

Научный руководитель:

Толмачева Вера Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент БУ «Сургутский государственный

педагогический университет», г.Сургут

vvtolmacheva@yandex.ru

Аннотация: в представленной статье определяется значимость рассмотрения нового источника опасности для детей, возникшего в современной реальности, а также целесообразность методического сопровождения педагогов ДОО в формировании у детей старшего дошкольного возраста основ безопасного поведения в интернет-пространстве.

Ключевые слова: методическое сопровождение педагогов ДОО, интернет-пространство, основы интернет-безопасности у детей старшего дошкольного возраста.

Отличительной чертой современного общества, как полагает Роберт И.В. является возросшая значимость интеллектуального труда, ориентированного на использование информационного ресурса глобального масштаба, а также потребность в осуществлении оперативной коммуникации между отдельными личностями, группами или сообществами людей, которая побуждает каждого индивида к определённой активности его жизнедеятельности в области владения информационными и коммуникационными технологиями. Трудно с этим не согласиться. Казалось бы, человечество сделало огромный шаг вперёд, но куда направлен этот шаг, как к нему относиться – это повод порадоваться или задуматься?

На фоне роста активности людей всех возрастов в области владения информационными и коммуникационными технологиями по стране прокатилась волна суицида среди подростков и детей школьного возраста, причиной которого стало влияние групп, созданных в социальных сетях, таких, как «Синий кит», «Тихий дом» и подобных им. В эти группы были вовлечены сотни детей по всей стране. Некоторые дети, участники данных групп, остались живы, лишь благодаря своевременному вмешательству родных и близких людей.

Всё это говорит о том, что в современной действительности появилась новая область возможных источников опасности – глобальная информационная сеть – интернет-пространство, поскольку именно туда частично переместился социум. Даже взрослые, умудрённые опытом люди, не редко попадают в «сети» интернет-мошенников.

Видимо, уже давно наступило время формировать основы безопасного поведения детей в интернет-пространстве, как формируем мы их в природе, быту и других сферах окружающей нас жизни.

И, конечно же, закладываться данные основы должны ещё в дошкольном детстве, когда ребёнок впервые знакомится со всевозможными гаджетами родителей, старших братьев и сестёр.

Формирование основ безопасного поведения в дошкольном возрасте предполагает формирование у ребёнка элементарных умений и навыков адекватного поведения в неожиданных и опасных для него и его здоровья ситуациях. А интернет-пространство, как ни какое другое не известно ребёнку и поэтому может создавать неожиданные и опасные ситуации, так как это пространство – всё тот же социум с незнакомыми людьми, которые могут навредить ребёнку, это игры, которые могут травмировать не сформировавшуюся ещё психику ребёнка, поскольку в интернет или онлайн-играх у героя

существует несколько жизней и нет необходимости сохранять их, как свои, так и чужие. Это реклама различных товаров уверяющая, что каждый представленный в ней вид продукции жизненно необходим каждому человеку. Это ролики не всегда приличного содержания, которые может увидеть малыш без контроля взрослых и считать всё увиденное нормой. Поэтому пришло время прививать детям интернет-безопасность.

Лишь тесное взаимодействие социальных институтов и родителей может спасти наших детей от смертельной опасности, нависшей над современным обществом.

Согласно части 1 статьи 64 нового Закона «Об образовании в Российской Федерации», дошкольное образование должно быть направлено на охрану жизни и укрепление здоровья дошкольников».

В Федеральном Государственном Образовательном Стандарте дошкольного образования в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» ставятся задачи по формированию у детей дошкольного возраста основ безопасного поведения в быту, социуме, природе».

Не смотря на очевидность угрозы со стороны интернет-пространства, на предписания нормативно правовых документов на создание условий для формирования основ безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста, можно отметить недостаточную методическую и содержательную разработанность способов борьбы с данной проблемой, поскольку быстрота изменений, происходящих в области информационных и коммуникационных технологий, не имеет аналогов в прошлом, а образовательная сфера использует эти технологии с запозданием и не самым активным образом.

Следовательно, появляется необходимость решения данного противоречия. Отсюда возникает проблема исследования: «Какие педагогические условия необходимо создать для формирования основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста в интернет-пространстве? И какое методическое сопровождение педагогов дошкольных образовательных организаций необходимо для реализации этих условий в образовательном процессе?».

В дошкольной педагогике есть ещё один немаловажный аспект в связи, с которым применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе дошкольной образовательной организации испытывает сложности – это отсутствие высоко квалифицированных кадров, владеющих данными технологиями и техническое обеспечение для их реализации. Связано это в основном с возрастными особенностями педагогических кадров. Не секрет, что в педагогический кадровый состав дошкольной образовательной организации входят в основном люди среднего возраста и старше. С

которыми необходимо проводить большую работу по овладению ИКТ-компетенциями, как требует того принятый в 2013 году профессиональный стандарт педагога, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста. Возможности и компетенции педагога – это одна из ключевых точек стандарта.

Согласно части 1 статьи 18 нового Закона «Об образовании в Российской Федерации», в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, в целях обеспечения реализации образовательных программ формируются библиотеки, в том числе цифровые (электронные) библиотеки, обеспечивающие доступ к профессиональным базам данных, информационным справочным и поисковым системам, а также иным информационным ресурсам. Библиотечный фонд должен быть укомплектован печатными и (или) электронными учебными изданиями (включая учебники и учебные пособия), методическими и периодическими изданиями по всем входящим в реализуемые основные образовательные программы учебным предметам, курсам, дисциплинам (модулям).»

Поэтому руководству дошкольных образовательных организаций и старшим воспитателям в частности, необходимо серьезно работать над повышением компетентности педагогов, которая позволит им организовать образовательную деятельность в соответствии с требованиями современности и Федерального Государственного Образовательного Стандарта.

Педагоги действительно зачастую страдают информационно-коммуникационной безграмотностью: как в силу возраста, так и места проживания или просто от личного нежелания. Но и молодые специалисты, приступившие к работе в дошкольной образовательной организации недавно, хотя и имеют необходимые для работы знания, испытывают большие трудности по организации своей работы и развивающей предметно-пространственной среды в группе, в виду отсутствия практического опыта и возможного отсутствия технических условий в которых они планировали работать. Поэтому сегодня необходимо искать новые подходы к организации методической работы в дошкольных образовательных организациях. Прежде всего, следует создавать условия для повышения активности и инициативы педагогов, для пробуждения и поощрения их творческих поисков. Основанием педагогически грамотной работы старшего воспитателя должна стать система повышения квалификации воспитателей, методологической основой которой является современная концепция непрерывного образования как условия личностного роста и развития.

Повышение квалификации педагогов, как утверждает Майер А.А. – это комплексный творческий процесс, предполагающий ознакомление воспитателей с

современными технологиями образования детей дошкольного возраста, работы с родителями. Чтобы педагогически целесообразно организовать повышение квалификации, необходим научно-методический центр (методический кабинет) технически и методически оснащённый, в котором педагоги могут познакомиться с новыми методиками, технологиями, примерными и парциальными образовательными программами, а также специалист способный организовать эту научно-методическую работу и способный обучать педагогов новым технологиям.

Методическая работа должна способствовать развитию профессиональной компетентности конкретного педагога, с учётом испытываемых им трудностей в области содержания дошкольного образования, развитию его эрудиции, а также необходимых для педагога – практика свойств и качеств личности. Рост педагогического мастерства воспитателя и специалиста дошкольной образовательной организации – необходимый показатель качества образовательного процесса.

Итак, можно сделать вывод, что одним из важнейших условий формирования основ безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста в интернет-пространстве является овладение ИКТ-компетенциями каждым педагогом, работающим в дошкольной образовательной организации, для чего необходимо проводить квалифицированную работу по оказанию помощи в освоении данной компетенции и дальнейшее методическое сопровождение по реализации освоенной компетенции. Методическое сопровождение по словам Волобуевой представляет собой специально организованное систематическое и непрерывное взаимодействие методиста и педагога, направленное на оказание конкретной помощи в выборе путей разрешения актуальных проблем, возникающих в образовательном процессе на основе учёта личностных и профессиональных качеств педагога, а также на развитие каждого участника сопровождения за счёт взаимообогащения опытом. И это очень важно, поскольку только знающий, грамотный специалист, может обеспечить ребёнку безопасность в определённой области и поможет ему освоить правила безопасного поведения в данной области.

Как уже было указано, в нормативных документах дошкольного образования, большое внимание уделяется охране жизни и укреплению здоровья дошкольников, а также формированию у детей дошкольного возраста основ безопасного поведения в быту, социуме, природе. Необходимо рассмотреть, насколько актуален вопрос формирования основ безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста в интернет-пространстве. Возможно ли допустить, что дети дошкольного возраста, не умеющие читать и писать, вовсе не вовлечены в интернет-пространство и не попадают под его влияние?

Исходя из исследований, описанных Михайловой-Свирской Л.В. в пособии для педагогов дошкольной образовательной организации: «Индивидуализация образования детей дошкольного возраста» в которые были вовлечены 1045 детей в возрасте 4-7 лет – это воспитанники дошкольных образовательных организаций Великого Новгорода и Новгородской области, примером включенности дошкольников в информационно-образовательную среду могут служить следующие данные: на вопрос «Откуда ты узнал (можешь узнать) о том, что тебя интересует?» только 27 детей назвали источником сведений воспитателя и музыкального руководителя (2,58%); ещё 16 детей (1,53%) – пространство детского сада; 142 ребёнка (13,58%) назвали в качестве источника других детей; 159 детей (15,21%) – книги, журналы, иногда особо выделяя энциклопедии; 331 ребёнок (41,24%) сообщил, что всё узнаёт «из телевизора»; 126 детей (12,5%) назвали в качестве источника знаний компьютер и Интернет; 1 ребёнок (0,09%) упомянул театр; 67 детей (6,41%) сообщили о том, что узнают обо всём, что интересно от старших братьев и сестёр; 47 детей (4,49%) черпают сведения на улице; 718 (68,7%) назвали в качестве основного источника информации свой дом и особо выделили маму; 16 детей упомянули бабушку, дедушку; 1 ребёнок (0,09%) – тётю, 96 детей (9,18%), в основном 5-7 лет, назвали в качестве источника сведений кружки; 56 детей (5,35%) утверждали, что данную информацию знали сами. Одним из выводов, которые делает автор является констатация факта, что, переходя из одной социальной ситуации в другую, из дома в детский сад, а оттуда домой и в дворовые сообщества, социальные институты детства, ребёнок черпает в них постоянно обновляющуюся информацию, оказывается субъектом разноуровневых разнонаправленных взаимоотношений, в которых проявляет и постоянно приобретает новый опыт.

Исходя из приведённых данных видно, что 12,5% опрошенных детей назвали в качестве источника знаний компьютер и Интернет, но я бы обратила внимание и на категории детей, которые в качестве источника информации назвали родителей, а также старших братьев и сестёр. Зачастую семьи в значительной степени открытые миру, как утверждает автор «вбирают» внешний мир через доступные для них средства, в том числе и Интернет.

Согласно исследованию компании КОМКОН, которое приводит Л.В. Михайлова-Свирская, численность российских пользователей Интернета на начало 2002 года составляла 3,7 миллиона человек, а уже по итогам 2009 года – 42 миллиона. Суточная аудитория Рунета приближается к 24 миллионам пользователей.

В 1996 году средний возраст знакомства с информационными технологиями приходился на 16-17 летних детей, а в 2001 году уже более половины респондентов

составляли 5-7-классники и даже дети младшего школьного возраста, следовательно, регулярная аудитория Рунета растёт и молодеет. В настоящее время, как показывают опросы родителей и детей, и дошкольники становятся пользователями ресурсов Интернета, для начала в совместной деятельности со взрослыми, а затем и самостоятельно. И к сожалению, довольно часто с развлекательными целями, а не образовательными.

Следовательно, включенность детей в интернет-пространство доказана исследованиями и ребёнок, начиная уже с дошкольного возраста подвержен влиянию информации, получаемой из Интернета и хорошо если это, происходит под контролем взрослых.

К сожалению далеко не все родители внимательны к своим детям. Это происходит в силу различных причин: занятость на производстве, не умение наладить контакт со своим ребёнком или распределить своё личное время, неблагополучные семьи и так далее. Педагоги также не имеют возможности контролировать деятельность своих воспитанников в то время, когда дети находятся дома. Вот здесь собственно и возникает вопрос о формировании основ безопасного поведения в интернет-пространстве у детей. Формирование же основ безопасного поведения, а точнее поиск оптимальных путей формирования сознательного и ответственного отношения к вопросам личной безопасности у детей является важным направлением работы дошкольной образовательной организации.

Именно квалифицированные педагоги дошкольных образовательных организаций в ходе реализуемой ими педагогической деятельности, а точнее в организации непрерывной образовательной деятельности с детьми в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие», а также при взаимодействии с родителями, повышая их компетентность, призваны формировать у детей старшего дошкольного возраста основы безопасного поведения во всех областях возможных источников опасности.

Тимофеева Л.Л., подчёркивая важность формирования готовности к безопасной жизнедеятельности, отмечает что данная готовность является одним из основополагающих условий реализации личностного потенциала и социального предназначения человека.

Только целенаправленная работа педагогов по повышению своей компетентности в вопросе формирования основ безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста в образовательной организации будет способствовать не только повышению эффективности профессиональной деятельности, но и позволит сохранить жизнь и укрепить здоровье обучающихся.

Литература

1. Безопасность в дошкольном образовании. Сборник нормативных документов [Текст] / - М. : Издательство «Национальное образование», 2016. – 560 с. – (Навигатор российского образования).
2. Дошкольное образование : сборник нормативных документов по состоянию на 1 сентября 2015 года [Текст] / - М. :ООО «Издательство «Национальное образование», 2015. – 304 с. – (Антология дошкольного образования).
3. Майер, А.А. Сопровождение профессиональной успешности педагога ДОУ : методическое пособие [Текст] / А.А. Майер. – М.: ТЦ Сфера, 2012. 128с.
4. Михайлова-Свирская, Л.В. Индивидуализация образования детей дошкольного возраста: пособие для педагогов ДОО [Текст] / Л.В. Михайлова-Свирская. – М.: Просвещение, 2015. – 128.: ил. – (работаем по ФГОС дошкольного образования).
5. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/documents/3071/file/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_%28проект%29.pdf
6. Роберт, И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технический аспекты) [Текст] / И.В. Роберт. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 398 с. : ил. – (Информатизация образования).
7. Тимофеева, Л.Л. Формирование культуры безопасности: Планирование образовательной деятельности в старшей группе: метод. пособие. [Текст] / Л.Л. Тимофеева. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2015. – 192 с.

О ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИННОВАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Болдарева Ольга Анатольевна,

студентка факультета психологии и педагогики СурГПУ,

e-mail: boldarevaoa@yandex.ru

Якоб Светлана Александровна,

преподаватель СурГПУ,

e-mail: svetlana.yakob86@yandex.ru

г. Сургут

Аннотация: в статье в контексте проблемы недостаточной компетентности педагогов и родителей, их настороженного отношения к использованию инновационных компьютерных технологий в обучении и воспитании детей дошкольного возраста выявляются эффективные методы формирования познавательно-исследовательской деятельности с использованием цифровой лаборатории «НАУРАША».

Ключевые слова: формирование, познавательно-исследовательская деятельность, дошкольники, ДОО, ИКТ-технологии.

Формирование познавательно активной личности, обладающей исследовательскими умениями, является необходимым условием полноценного развития ребенка, успешности его адаптации к школе и успешной социализации в современном стремительно развивающемся социокультурном пространстве. [1, с. 5].

Несомненно, в XXI веке, который называют веком информационного общества, педагогам и родителям с учетом особенностей социально-психологического развития современных детей без внедрения инновационных компьютерных (ИКТ) технологий невозможно наладить эффективный процесс воспитания, образования в дошкольных учреждениях и в домашних условиях.

О необходимости формирования познавательно-исследовательской деятельности у детей старшего дошкольного возраста, в том числе с применением инновационных ИКТ-технологий, в качестве приоритетных направлений современного образования, указывается в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), в федеральном законе об образовании.

Одной из наиболее популярных инновационных компьютерных технологий, является образовательная компьютерная программа – цифровая лаборатория «Наураша в стране Наурандии» [3] (далее – «НАУРАША»). Ее широкая популярность обусловлена тем, что она разработана с учетом требований ФГОС ДО, а, следовательно, - отвечает потребностям современных детей старшего дошкольного возраста, запросам их родителей на качество образования, а также имеет все потенциальные возможности для формирования познавательно-исследовательской деятельности у детей старшего дошкольного возраста посредством инновационных компьютерных технологий.

На начальном этапе ознакомления с данной темой исследования было выявлено, что в связи с активным внедрением в деятельность дошкольных образовательных организаций ИКТ-технологий, воспитатели, родители нуждаются в методических разработках по работе с развивающими программами для детей дошкольного возраста, как цифровая лаборатория «НАУРАША».

Однако в процессе исследования проблемы нами были выявлены противоречия, которые наибольшим образом оказывали влияние на отказ педагогами и родителями от внедрения ИКТ-технологий в воспитательный и образовательный процесс детей дошкольного возраста, и решение которых явились предметом нашего исследования:

1) Родители и часть воспитателей настороженно относятся к увлеченности дошкольников компьютерами, современными гаджетами, в первую очередь, видя в них опасность для психического и физического здоровья.

2) Цифровая лаборатория «НАУРАША» соответствует всем требованиям ФГОС ДО и СанПИНа, но экспериментальных данных, подтверждающих эффективность формирования познавательно-исследовательской деятельности у детей старшего дошкольного возраста посредством ее использования, отсутствуют.

3) Педагоги ДОО и родители недостаточно компетентны как при выборе таких компьютерных образовательных программ для дошкольников, как цифровая лаборатория «НАУРАША», так и в вопросе их использования: необходимо не только уметь пользоваться современной техникой, но и грамотно использовать их в образовательных целях, с целью формирования познавательно-исследовательской деятельности детей.

Как показал анализ научной педагогической литературы, проблема формирования познавательно-исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста не является новой. В периодической печати на протяжении последних нескольких лет дискутируется проблема разработки и внедрения инновационных компьютерных технологий в ДОО. Ведущие ученые и специалисты в области дошкольного образования (Л.Н. Духанина, Т.В. Волосовец, Н.Е. Веракса, Э.М. Дорофеева, Т.С. Комарова, Т.И. Алиева, И.И. Комарова, К.Ю. Белая и др.) высказывают свои позиции «за» и «против» внедрения ИКТ-технологий в дошкольном образовании. Большинство ученых отмечают в работе с дошкольниками развивающую роль компьютерно-игровых комплексов, как «НАУРАША». Подчеркивается, что как бы мы не относились к проблеме, «информатизация общества ставит перед педагогами-дошкольниками задачу стать для ребенка проводником в мир новых технологий, наставником в выборе компьютерных игр и сформировать основы информационной культуры личности «ребенка». [2, с. 15].

В процессе исследования мы убедились, что при грамотном использовании технических средств, при правильной организации образовательного процесса компьютерные программы для дошкольников могут широко использоваться на практике без риска для здоровья детей.

Какие преимущества отличают цифровую лабораторию «НАУРАША»?

Новизна цифровой лаборатории «НАУРАША» состоит в том, что ведущей формой организации педагогического процесса при ее использовании является интегрированный подход в обучении. Это организация разнообразных игр, наблюдений, использование ИКТ, экологических инсценировок, лабораторной, исследовательской и трудовой деятельности. [4, с. 5]

Анимация, видео, аудиоряд, используемые в ней, помогают педагогу наиболее эффективно мотивировать и максимально заинтересовать детей к деятельности, освоению учебного материала, направленного на формирование познавательно-исследовательской деятельности дошкольников.

Дети в игровой форме вместе с героем Наурашей учатся познавательно-исследовательской деятельности - измерять температуру, понимать природу света и звука, знакомятся с чудесами магнитного поля, узнают о пульсе и т.д. [4, с. 6]

Наш опыт работы с цифровой лабораторией «НАУРАША» показал, что периодическое использование ИКТ, а именно дозированное педагогом использование развивающих игр, цифровой лаборатории «НАУРАША», способствует развитию у детей волевых качеств, приучает к «полезным» играм, способствует формированию познавательно-исследовательской деятельности у детей старшего дошкольного возраста. Дети, знакомые с развивающими играми, предпочитают их «стрелялкам» и «бродилкам». Опасно закливание ребенка на компьютерной игре. Коллективное участие в играх-занятиях с цифровой лабораторией «НАУРАША» помогает избежать данной зависимости.

В рамках практической части работы мы провели констатирующий эксперимент по проблеме исследования. Целью нашего констатирующего эксперимента стало: выявление уровня сформированности познавательно-исследовательской деятельности у детей старшего дошкольного возраста.

Эксперимент был проведен на базе МБДОУ детский сад №22 «Сказка» города Сургута, с участием воспитанников кружка дополнительного образования «Лаборатория чудес». В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста, 10 педагогов, 20 родителей.

Для достижения поставленной цели на первом этапе исследования нами были использованы следующие методики: «Выбор деятельности» (Л.Н. Прохоровой), направленная на выявление места детского экспериментирования в предпочтениях детей. Диагностические методики «Кораблекрушение» (Т.И. Бабаевой и О.В. Киреевой), «Сахар» (Л.Н. Прохоровой), с целью выявить умение детей анализировать объект или

явление, выделять существенные признаки, сопоставлять различные факты, умение рассуждать и аргументировать собственные выводы.

В результате первого этапа эксперимента нами было установлено, что большинство детей - 47,5% (9 чел.) детей имеют средний уровень сформированности познавательно-исследовательской деятельности. Высокий уровень имеют 12,5% (3 чел.) детей, низкий - 40% (8 чел.) детей.

В ходе первого этапа констатирующего эксперимента нами была выявлена проблема: недостаточно высокий исходный уровень сформированности познавательно-исследовательской деятельности у детей старшего дошкольного возраста связан с большой занятостью родителей, недостаточной педагогической компетентностью родителей и недостатком организации опытно-экспериментальной деятельности дома в семье.

Также в рамках исследования нами были разработаны анкеты для родителей и воспитателей по вопросам формирования познавательно-исследовательской деятельности у детей старшего дошкольного возраста с помощью ИКТ-технологий, их компетентности в выборе программ и игр познавательного характера.

Так, мнения родителей по вопросу «Ваше отношение к использованию информационных компьютерных технологий в детском саду» разделились: лишь 10% считают, что ИКТ не должны использоваться в детском саду, 40% родителей считают возможным использование ИКТ в ДОУ, 50% считают, что их использование должно быть ограничено и может быть использовано только в учебных целях.

Анкетирование воспитателей продемонстрировало противоречивые результаты. На вопрос анкеты «Какие инновационные технологии вы используете в организации познавательно-исследовательской деятельности с детьми старшего дошкольного возраста?» большинство педагогов (90%) выбрали вариант №3 - компьютеры, ноутбуки, планшетные компьютеры, 10% педагогов выбрали вариант №1 мультимедийные доски, еще 10% - вариант №4 - цифровые лаборатории (типа «НАУРАША»).

В ходе констатирующего эксперимента нами были выявлены следующие основные проблемы:

1. Отсутствие соответствующего методического обеспечения в работе с такими современными инновационными компьютерными технологиями, как цифровая лаборатория «НАУРАША»;
2. Сложность привлечения родителей в данный процесс.
3. Необходимость пересмотра организации в группах ДОО предметно-пространственной среды, соответствующей ФГОС ДО.

4. Недостаточная компетентность родителей и педагогов ДОО в выборе инновационных компьютерных технологий (программ и игр), целью которых является формирование познавательно-исследовательской деятельности у детей старшего дошкольного возраста.

В ходе формирующего этапа исследования для решения данных проблем мы разработали методические рекомендации по формированию познавательно-исследовательской деятельности у детей старшего дошкольного возраста для педагогов и родителей: программу дополнительного образования естественно-научной направленности «Лаборатория чудес», календарное тематическое планирование по работе в лаборатории, презентацию цифровой лаборатории «НАУРАША», картотеку опытов и экспериментов для родителей и педагогов, разъяснительные статьи о лаборатории «НАУРАША» в общегрупповой газете, разъяснительный буклет, конспект мастер-класса по ознакомлению с цифровой лабораторией «НАУРАША».

Таким образом, цифровая лаборатория «НАУРАША» при грамотном ее использовании может стать для педагогов и родителей незаменимым помощником в процессе формирования познавательно-исследовательской деятельности у детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Веракса Н.Е. Познавательно-исследовательская деятельность дошкольников 4-7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 80 с.
2. Михайлова З.А., Бабаева Т.И., Кларина Л.М., Серова З.А. Развитие познавательно-исследовательских умений у старших дошкольников. СПб.: Детство-Пресс, 2012. – 194 с
3. Программа «Наураша». – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://wiki.iro23.info/images/c/cc/Ped_DOO2017_Viselki_DOU8_Manzhula_metodmater2.pdf
4. Шутяева Е.А. Наураша в стране Наурандии. Цифровая лаборатория для дошкольников и младших школьников. Методическое руководство для педагогов. М.: МГУ, 1989. 191 с.
5. Поваляев О., Островский Б., Дюдина Т. Наураша в стране Наурандии. Цифровая лаборатория для дошкольников и младших школьников: методическое руководство к программе. М., 2014. - 72 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОО И СЕМЬИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В БЫТУ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Валиева Регина Тагировна

Воспитатель МБДОУ № 43 «Лесная сказка» г. Сургут;
Магистрант БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический
университет»,

г. Сургут

E-mail: reginochka-val@mail.ru

Аннотация: в статье поднимается вопрос формирования основ безопасного поведения в быту у детей старшего дошкольного возраста. Указана важность взаимодействия ДОО и семьи в формировании основ безопасного поведения в быту у дошкольников. В статье предлагается примерный перспективный план взаимодействия педагогов и родителей по проблеме формирования основ безопасного поведения в быту у детей старшего дошкольного возраста. В данном плане предлагается на учебный год различные формы работы с родителями по формированию основ безопасного поведения в быту, которые педагоги могут использовать в своей работе.

Ключевые слова: безопасность, безопасность в быту, основы безопасного поведения в быту, старший дошкольный возраст, взаимодействие, взаимодействие ДОО и семьи.

Актуальность данной темы подтверждается тем, что проблема формирования основ безопасного поведения в быту у детей старшего дошкольного возраста находит отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, Федеральном Законе об образовании в РФ. И подтверждают статистические данные. Так, в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре уровень детского травматизма выше, чем по России и составляет 142-147 случаев на 1 тыс. детей. Среди травм, полученных детьми в нашем округе, лидируют бытовые травмы (51,2%).

Под основами безопасного поведения ребенка ученые подразумевают совокупность трех компонентов:

- информационный компонент - знания о безопасности человека («Я знаю правила безопасности»);
- поведенческий компонент – умение действовать в проблемных ситуациях («Я умею использовать правила безопасности»);

- эмоционально-волевой компонент – правильно реагировать на проблемные ситуации, осознанное отношение к жизни и здоровью человека («Я хочу следовать правилам безопасности») [4].

Многие ученые занимаются изучением привития основ безопасного поведения детям старшего дошкольного возраста. П. Лич и П. Статмэн в своих исследованиях отмечают, что преимущество детей старшего дошкольного возраста в обучении основ безопасного поведения состоит в том, что они любят правила и придерживаются их. Если правила кем-то не соблюдаются, то ребенок сразу реагирует на это [2]

Первым окружением ребенка является семья, и именно она закладывает фундамент правил поведения в течение всей жизни [1]. Поэтому роль семьи в формирование основ безопасного поведения в быту – решающая, и успех в работе по безопасности детей возможен лишь при тесном взаимодействии ДОО с родителями. И для того чтобы создать ситуацию успеха для благотворного, совместного сотрудничества, педагог должен использовать в своей работе различные интересные формы взаимодействия с семьями воспитанников [4].

На базе детского сада №43 «Лесная сказка» г. Сургута в 2018 году было проведено опытно-поисковое исследование на группе детей старшего дошкольного возраста. Суммировав результаты всех диагностических заданий, было определено, что лидирует средний уровень сформированности основ безопасного поведения в быту у детей старшего дошкольного возраста.

Анализ результатов анкетирования педагогов позволил выявить, что педагоги испытывают затруднения в работе по формированию основ безопасного поведения в быту у детей старшего дошкольного возраста, так как отсутствуют методические пособия по данной теме. Педагоги в основном обращают свое внимание на безопасность на дороге, а работа с родителями по данной проблеме происходит в основном в традиционной форме.

Для решения данных проблем был создан следующий примерный перспективный план взаимодействия педагогов и родителей по проблеме формирования основ безопасного поведения в быту у детей старшего дошкольного возраста (Таблица 1). В данном плане предлагается на учебный год различные формы работы с родителями по формированию основ безопасного поведения в быту, которые педагоги могут использовать в своей работе.

Таблица 1- Перспективный план взаимодействия педагогов и родителей по проблеме формирования основ безопасного поведения в быту у детей старшего дошкольного возраста

Месяц	Содержание деятельности
Сентябрь	1. Анкетирование родителей «Жизнь без опасности»
Октябрь	2. Картотека литературных источников и мультфильмов по формированию безопасного поведения в быту
Ноябрь	3. Информация в сообществе в социальных сетях «Лифт - опасность для ребенка»
Декабрь	4. Памятка для родителей «Безопасный новый год»
Январь	5. Мастер – класс для родителей «Книжка-малышка. Азбука пожарной Безопасности»
Февраль	6. Мастер-класс для родителей «Лэпбук – тайная книга»
Март	7. Буклет для родителей «Осторожно пожар!»
Апрель	8. Мастер – класс для родителей «Тетрадь безопасности»
Май	9. Создание родителями видеороликов «Как я учу ребенка безопасности, с помощью Тетради безопасности»

В начале года необходимо провести анкетирование с целью выявления готовности родителей взаимодействовать с ДОО по теме формирования основ безопасного поведения в быту у детей старшего дошкольного возраста.

К сожалению, не всегда родители обращают внимание на правила безопасного поведения в лифте, не говоря уже и про маленьких детей, поэтому разработана памятка на тему «Лифт – опасность для ребенка». Предлагается готовая памятка для родителей на тему «Безопасный новый год», где обозначены правила для детей и родителей в преддверии праздника. В памятке указано, как обезопасить себя и окружающих от неожиданных неприятностей.

У современных родителей не хватает времени для поиска и подбора художественной литературы по данной теме, рекомендованных к просмотру мультфильмов, поэтому можно предложить родителям готовую картотеку, где обозначены книги и мультфильмы, перечень сайтов по формированию основ безопасного поведения в быту именно у детей старшего дошкольного возраста.

Далее можно провести мастер-класс для родителей по изготовлению Книжки-малышки на тему «Азбука пожарной безопасности», где родители вместе с детьми, опираясь на предложенную литературу, составляют данную книгу для детей. Данная книжка позволит в условиях семейного воспитания закрепить с детьми правила безопасного поведения при пожаре, правила поведения с электроприборами.

Следующая форма работы – это мастер – класс «Лэпбук «Тайная книга»», а именно затрагивая тему «Опасные бытовые приборы». Лэпбук помогает ребенку по своему желанию организовать информацию по теме безопасного поведения в быту. Это отличный способ для закрепления материала. В любое удобное время ребенок просто открывает лэпбук и с радостью повторяет пройденное, рассматривая сделанную своими же руками книжку.

Конечно же, проблема пожарной безопасности детей. Для этого был разработан буклет «Осторожно пожар!». Родителям необходимо учить детей пожарной безопасности, формировать способности звонить в экстренные службы спасения. Анализируя констатирующий эксперимент, было выявлено, что родители в большинстве случаев не считают особо важным обучать детей следующему: знать фамилию, имя, отчество родителей, номера телефонов, и свой адрес, хотя эта информация может стать решающей в экстремальной ситуации.

Итоговым продуктом является «Тетрадь безопасности», которая создается совместными усилиями родителей и детей. Страницы данной тетради имеют разные цвета, а именно:

- желтые - страницы для самостоятельной деятельности детей,
- зеленые – страницы для совместной деятельности детей и родителей
- красные – страницы, предназначенные для родителей.

Данная тетрадь предназначена родителям для самостоятельного развития с детьми дома, с целью формирования безопасного поведения в быту у детей старшего дошкольного возраста.

«Тетрадь безопасности» включает в себя все формы работы, которые обозначены за год, это элементы лэпбука по теме: «Опасные предметы быта», Книжки-малышки «Азбука безопасности», картотека литературных источников и мультфильмов по данной теме.

Данная «Тетрадь безопасности» включает такие темы, как:

- «опасные предметы быта»,
- «опасность незнакомцев»,
- «опасность домашних животных»,
- «пожарная безопасность»,
- «путешествие по безопасной квартире»,
- «опасность лифта/балкона»

На желтых страницах, предлагается использовать различные раскраски для детей, элементы лэпбука, чтобы ребенок самостоятельно мог работать на этих страницах, без помощи. Например, в этой тетради используются следующие распечатанные раскраски:

«Пожар», «Различные комнаты квартиры, а именно ванная комната, детская комната, гостиная, кухня». Также элементы лэпбука «Опасные предметы быта».

На зеленых страницах можно создать гравюру своими руками. Например, создаем в технике гравюра композицию «Домашние животные». Данная техника позволит в условиях ДОО и семьи сформировать у детей правила безопасного использования инструментов и материалов для выполнения техники «Гравюра», и закрепляет правила безопасного поведения с животными.

Также на зелёных страницах можно поместить стихотворения для детей про безопасность в быту. Можно заучивать эти стихотворения с детьми, беседовать, использовать для дальнейшего рисования детей на эти темы. В данной тетради мной использованы стихотворения собственного сочинения.

На красных страницах можно использовать напоминания для родителей. Можно включить картотеку художественной литературы и мультфильмов по теме формирования безопасного поведения в быту.

Также используются памятки, которые были предложены в течение года, чтобы в любой момент родители могли воспользоваться ими.

Но как завлечь родителей?! В конце года, родителям можно предложить создать видеоролик, о том, как они изучают с детьми правила безопасного поведения в быту, используя «Тетрадь безопасности». Видеоролики могут публиковаться в сообществе в социальных сетях, где будет происходить голосование за победителя.

Данный методический продукт был представлен руководителю и педагогическому коллективу детского сада №43 «Лесная сказка» города Сургута на педагогическом совете в марте 2019г. Педагогический коллектив приняли данные рекомендации.

Только благодаря тесному взаимодействию ДОО и семьи можно в полной мере сформировать основы безопасного поведения в быту у дошкольников. Данные рекомендации могут помочь педагогам в этом вопросе.

Литература

1. Авдеева Н.Н. Безопасность: учеб. пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016. –144 с.

2. Статмэн П. Безопасность вашего ребенка: научите вашего ребенка навыкам спокойного, уверенного и безопасного поведения на улице. – СПб.: Респекс, Дельта, Кристалл, 1996. – 384 с.
3. Тимофеева Л.Л. Формирование культуры безопасности. Взаимодействие семьи и ДОО. – М.: Детство-Пресс, 2015. 176 с.
4. Хромцова Т.Г. Воспитание безопасного поведения в быту детей дошкольного возраста: учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2011. – 80 с.5.

РАЗВИТИЕ АТТЕНЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ

*Водяха Сергей Анатольевич, к.пс.н.,
Водяха Юлия Евгеньевна, к.пс.н.,
доцент кафедры общей психологии и конфликтологии
Уральский государственный педагогический университет
г. Екатеринбург
e-mail: svodyakha@yandex.ru*

Аннотация. Статья посвящена исследованию одной из важнейших проблем развитию attentionных способностей старших дошкольников при формировании навыков безопасного поведения. В заключении авторы делают вывод, что развитие attentionных способностей старших дошкольников является эффективным при условии их включения в специальную программу по формированию навыков безопасного поведения, предполагающую такие механизмы воздействия как автоматизация, проработка проблемы на разных уровнях семантики, совместное внимание, семантическое адекватное название.

Ключевые слова. Attentionные способности, безопасное поведение, дошкольники.

От уровня развития свойств внимания зависит степень внимательности, и в частности, внимательности на дорогах города. Одной из важных проблем общества на данный момент является проблема безопасности дорожного движения. Высокий уровень детского дорожно-транспортного травматизма во многом обусловлен недостатками в организации воспитания и обучения детей дошкольного возраста безопасному поведению

на улице. Поэтому в постановлении Правительства РФ от 20 февраля 2006 г. №100 "О федеральной целевой программе "Повышение безопасности дорожного движения в 2006 - 2012 годах" говорится о том, что необходимо формировать основы и приоритетные направления профилактики дорожно-транспортных происшествий, реализовывать комплекс мероприятий, в том числе профилактического характера, снижающих количество дорожно-транспортных происшествий, особенно с участием детей [1].

Согласно данному постановлению, главная цель воспитательной работы по обучению детей основам безопасности дорожного движения должна заключаться в формировании у них необходимых умений и навыков, выработке положительных, устойчивых привычек безопасного поведения на улице.

В изучении правил дорожного движения особенно важным является приобретение детьми в процессе игровой деятельности конкретных умений и навыков поведения в условиях реального дорожного движения. Игра является ведущим видом деятельности дошкольника, в процессе которой он расширяет ориентировку, усваивает социальный опыт. Поэтому важно создание условий, необходимых для более широкого внедрения дидактических игр в учебно-воспитательный процесс обучения детей правилам безопасного поведения на дорогах в дошкольных учреждениях.

Гипотеза настоящего исследования состоит в предположении о том, что развитие attentionных способностей старших дошкольников будет эффективным при условии их включения в специальную программу по формированию навыков безопасного поведения, предполагающую следующие механизмы воздействия: автоматизация, проработка проблемы на разных уровнях семантики, совместное внимание, семантическое адекватное называние.

В качестве базы исследования выступает МДОУ № 33 города Серова Свердловской области. Объем выборки составляет 48 детей старшего дошкольного возраста.

Для изучения концентрации внимания использовалась методика модификация Пьерона-Рузера.

Диагностика развития концентрации внимания показала, что высокий уровень проявляется у 6% испытуемых, средний – у 67%, низкий – у 19%, очень низкий – у 8% .

Анализ эмпирических данных, позволяет прийти к выводу, что треть испытуемых имеют низкий и очень низкий уровни развития свойств внимания. Чуть больше половины испытуемых имеют средний уровень развития. Возможно, это связано с тем, что педагоги недостаточно работают над проблемой развития внимания. Так как у детей данного возраста способность к произвольному вниманию начинает интенсивно развиваться и в дальнейшем произвольное внимание становится неременным условием организации

учебной деятельности в школе, и поэтому уже в детском саду необходимо проводить огромную целенаправленную и систематическую работу по развитию внимания.

На этапе формирующего эксперимента была разработана и реализована в экспериментальной группе программа, направленная на развитие attentionных способностей при формировании навыков безопасного поведения.

Цель данной программы – развитие attentionных способностей детей старшего дошкольного возраста как следствие формирования навыков безопасного поведения.

В ходе реализации программы решались следующие задачи:

1. Развивать устойчивость, переключение, концентрацию, распределение и объем внимания посредством дидактических и подвижных игр, упражнений, направленных на формирование навыков безопасного поведения.

2. Дать старшим дошкольникам первоначальные знания о правилах безопасного поведения на улицах города.

3. Воспитывать культуру поведения в общественном транспорте.

4. Развивать способности к предвидению возможной опасности в конкретной меняющейся ситуации и построению адекватного безопасного поведения.

После реализации программы на этапе контрольного эксперимента был использован тот же диагностический инструментарий, что и на этапе констатирующего эксперимента, целью которого являлось определение эффективности программы с помощью метода математической статистики: Т-критерия Вилкоксона.

В экспериментальной выборке в отличие от контрольной очевиден сдвиг по результатам диагностики переключения и распределения внимания. Результаты диагностики переключения и распределения внимания испытуемых экспериментальной группы «до» и «после» развивающей программы

По результатам диагностики объем внимания после проведения развивающей программы увеличился в экспериментальной выборке в отличие от контрольной.

Диагностика устойчивости внимания испытуемых контрольной группы после проведения развивающей программы показала, что данное свойство внимания улучшилось, в отличие от контрольной группы.

При диагностике концентрации внимания учитывалось количество ошибок, допущенных испытуемыми, после проведения развивающей программы сдвиг опускается вниз по горизонтали, что свидетельствует об улучшении концентрации внимания в экспериментальной группе. В контрольной группе сдвиг незначительный, причем в двух направлениях (вверх и вниз).

Стоит отметить сдвиги в развитии аттенционных способностей в экспериментальной группе после реализации специальной программы.

Анализ различий между показателями аттенционных способностей для зависимых выборок Т - критерий Вилкоксона показал, что сдвиг в сторону увеличения значений превышает сдвиг в сторону уменьшения значений и тенденцию сохранения их на прежнем уровне.

На основе анализа результатов исследования, можно заключить, что развитие аттенционных способностей старших дошкольников является эффективным при условии их включения в специальную программу по формированию навыков безопасного поведения, предполагающую такие механизмы воздействия как автоматизация, проработка проблемы на разных уровнях семантики, совместное внимание, семантическое адекватное название.

Литература

1 Братчикова Ю.В., Волошина Н.С. Развитие эмоционального интеллекта дошкольников как способ профилактики аддиктивного поведения// Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения /Материалы I Региональной научно-практической конференции. Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П. Чехова. 2018. Таганрог. С. 53-55. 2018.

ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА В ДОУ

Волкова Вероника Викторовна

Педагог-психолог МБДОУ № 43 «Лесная сказка»

E-mail: vsevolod082@mail.ru

Аннотация: в статье в контексте проблемы буллинга раскрываются его теоретические обоснования, его последствия, причины, приводятся примеры профилактики в дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые слова: буллинг, жертва, агрессивное поведение, профилактика буллинга.

Буллинг – (от английского bully - хулиган, драчун, задира, грубиян, насильник) – это особый вид насилия, когда один человек (или группа) физически нападает, или угрожает другому, более слабому физически и морально человеку (или группе лиц).

Соответственно различают физический и психологический буллинг. Несмотря на распространенность данного явления, оно мало изучается в нашей стране.

Многие люди думают, что буллинг (агрессивное преследование, травля, запугивание, задиранье и т.п.), начинает проявляться, как минимум, с конца начальной школы и продолжается в течение всего периода обучения в школе. Можно не поверить этому утверждению, но буллинг достаточно распространен и среди детей дошкольного возраста. По тому, как такое поведение связывается, как правило, с более взрослыми детьми, оно зачастую упускается из виду в раннем возрасте.

Психологи уверяют, что многие в раннем детстве хотя бы раз становились жертвами давления, травли, преследования и были психологически травмированы указанной ситуацией. И если десяток лет назад это было единичным случаем, то на сегодняшний день «буллинг» становится актуальной и популярной проблемой практически всех детских коллективов вплоть до младшей школы.

В случаях буллинга одни дети предпочитают отмалчиваться и уходить в себя, другие – обращаются за поддержкой к взрослым. В большинстве случаев они слышат от взрослых выражения типа: «сам разбирайся, не маленький, учись строить и налаживать самостоятельно отношения». Ни первый, ни второй вариант нельзя назвать верным.

Кто становится жертвой травли?

Жертвами насилия становятся дети, имеющие:

- физические недостатки;
- специфику поведения;
- особенности внешности;
- не хорошие социальные навыки;
- страхи;
- недостаток опыта общения в коллективе;
- болезни;
- не высокий интеллект и трудности в обучении.

Жертвой может стать любой ребенок, но обычно для травли выбирают того, кто слабее или чем-либо отличается от других, чтобы сделать большее.

Свидетели буллинга – их можно называть зрителями, соучастниками, единомышленниками. Ими могут стать и дети, и взрослые – второй воспитатель или младший воспитатель, которые не реагируют на ситуацию, то есть буллинг происходит с молчаливого их согласия, у них на глазах. Не смотря на то, что они молчат и никак не участвуют, они могут находиться под сильным впечатлением от услышанного или увиденного. Такие взрослые ощущают себя беспомощными, также, как и дети

испытывают страх, но не могут повлиять на ситуацию или остановить буллинг в следствии своей слабости. Буллинг социально заразителен. Соучастники принуждены выбирать между силой и слабостью, так как жертвы часто смотрятся жалко и смешно, а им не очень хочется вызывать представление слабых. Зрители в основном не несут личную ответственность, так как буллинг побуждает обыкновенно делать, как другие.

Последствия буллинга.

Буллинг нарушает атмосферу безопасности, наносит серьезные психологические проблемы. Он не только провоцирует заболевания, но и понижает результаты развития ребенка, влияет на школьную адаптацию впоследствии, отражается на социальном и эмоциональном развитии, снижается уровень самооценки. Причем, не имеет значения какому буллингу подвергался ребенок: психическом или физическому. Возникшие вследствие буллинга страхи, фобии, неврозы не мотивируют к развитию, общению, ребенок не может раскрыть свои таланты и не желает ходить в детский сад.

Причины агрессивного поведения находятся в двух плоскостях:

Семья и окружение. Пример поведения дети берут в первую очередь от своих родителей, затем от сверстников и окружающего общества, где главенствует культ силы. Нескончаемые бандитские сериалы по телевидению, доступность разного рода насильственной информации в сети Интернет (которым несмотря на малый возраст пользуются и дошкольники), дворовая этика, неуважительное отношение к слабым и больным со стороны взрослых учат детей определенным не положительным способам поведения. Важную роль в формировании личности играют и компьютерные игры, в которых ребенок может безнаказанно убивать и бить, вернуть нереальную ситуацию при желании обратно.

Детский сад, школа. Педагоги иногда намеренно или невзначай сами дают начало буллингу, потому что не умеют справляться с демонстрациями агрессии среди детей. Некоторые педагоги могут опуститься до того, что придумывают воспитанникам клички и оскорбляют их в присутствии других детей. Другие передают свое неуважительное отношение к не успевающим детям при помощи тона, взгляда, выражения лица. Широкое распространение буллинга в детском саду и школе объясняется попустительством со стороны педагогов и их низкой квалификацией.

Причины буллинга, которые провоцирует педагог:

- Унижения ребенка, который не успевает/преуспевает в чем-либо или уязвим в других отношениях.
- Неодобрительные или саркастические высказывания по поводу внешности, поведения, происхождения ребенка.

- Устрашающие и угрожающие жесты, взгляды или выражения.
- Избранное отношение к заискивающим детям.
- Оскорбления детей унижающими, а иногда даже нецензурными словами.
- **Педагог некорректно и неровно относится к детям в группе.** Оценивает

одних детей перед другими, вызывая этим зависть и затаенную обиду. Дети в силу своих возрастных особенностей и недостатка у них опыта позитивной коммуникации могут восполнять свои неприятные чувства жестоким обращением с «любимчиками».

- **Педагог поощряет ябед.** Например, он выходит из группы или класса во время занятия и просит кого-то из детей записать или запомнить фамилии тех, кто плохо себя вел во время его отсутствия. Такие дети — потенциальные жертвы буллинга. Педагог делегирует свои полномочия ребенку, который начинает шантажировать своих сверстников, демонстрирует превосходство и значимость для педагога. Остальные дети затаивают обиду и могут негативно относиться к ябеде.

- **Педагог не знает о проблеме буллинга или не разбирает детские ссоры и «невинные» конфликты.** Ученые давно заметили, что воспитатель и учитель начальных классов влияет на детей иногда больше, чем родители. Родители слышат, как дети повторяют такую же, как у педагога, интонацию голоса, манеру говорить, ребенок копирует жесты воспитателя. Они бессознательно присваивают стиль воспитателя. Поэтому от того, каким был первый учитель, насколько заинтересованно он относился к тому, что происходило в детском коллективе, во многом зависит каким будет развиваться ребенок.

- **Педагог не знает о семейных проблемах, учащихся.** То есть нарушена социально-психологическая система «педагог — ребенок — родитель». Дети, которые отторгнуты родителями, могут становятся жертвой и среди сверстников. И наоборот — они могут выступать в роли нападающей стороны, чтобы компенсировать свои личные проблемы и неприятности в семье.

Мотивами буллинга среди детей могут стать: месть (в наказание за боль и доставленные страдания); зависть; чувство неприязни, возникшее в каких-либо ситуациях; борьба за лидерство; нейтрализация соперника-лидера через показ преимущества над ним; стремление быть в самом центре внимания, выглядеть лучше, удивить; желание запугать не понравившегося человека своим агрессивным поведением, унижить.

Профилактика буллинга

В профилактике буллинга большую роль играет культурный уровень педагога, то есть его манера общаться как с детьми, так и со взрослыми. Быть увлеченным профессией

и уважительным в общении, милосердно относиться к детям, доброжелательно располагать к себе — вот залог успеха педагога. Важно уметь четко, выразительно, логично излагать мысль, убедить ребенка и взрослого. Основные качества, которые необходимы педагогу: тактичность, выдержка, скромность, отзывчивость, коммуникабельность, наблюдательность, искренность и внешняя опрятность.

Если педагог принимает каждого ребенка, доброжелательно и уважительно к нему относится, замечает то, как он продвигается на пути к успеху, то беспокойство, опасения, защита ребенка уходят. Он открыто говорит о своих мыслях, чувствах и остается в общении со взрослыми и детьми самим собой. Педагог, который нацелен на такие профессионально-личностные критерии, не допускает буллинга в своей группе, классе.

Для профилактики буллинга необходимо следовать основным принципам **теории конгруэнтной коммуникации Х. Джайнотта:**

- поддерживать в ребенке его достоинство и позитивный образ «Я»;
- говорить о ситуации, поступках и их последствиях, а не о личности и характере ребенка;
- сравнивать ребенка с самим собой, а не с другими детьми, результаты его «вчерашнего» с результатами его «сегодняшнего»;
- не применять критических оценок, «ярлыков», не программировать отрицательно.

В случае возникновения в группе буллинга необходимо:

- Остаться спокойным и контролировать ситуацию в случае обнаружения буллинга в детском коллективе.
- Отнестись к случаю или к рассказу о буллинге серьезно.
- Оказать психологическую поддержку потерпевшему.
- Показать обидчику (агрессору, буллеру) своё отрицательное отношение к ситуации.
- Дать возможность оценить ситуацию обидчику с точки зрения потерпевшего (т.е. поставить себя на место жертвы).
- Грамотно обсудить с коллективом детей и педагогов определившуюся проблему буллинга.
- Привлечь к обсуждению родительскую общественность.

Чтобы поддержать здоровую психологическую обстановку в группе, педагогу можно порекомендовать следующие методы и приемы:

- проводить подвижные игры в группе и на свежем воздухе, экскурсии, театральные постановки;
- проводить беседы, читать литературу на тему дружбы, любви, сочувствия, взаимопомощи;
- создать с детьми мультклуб;
- поддерживать связь с педагогом-психологом, социальным педагогом, участвовать в курсах командно-терапевтических игровых, тренинговых занятий;
- беседовать с родителями об уважительных семейных и личностных отношениях;
- рекомендовать родителям для чтения и обсуждения книги на тему дружбы, сопереживания, взаимовыручки;
- пресекать любые проявления буллинга.

Неравнодушное отношение к детскому коллективу, заинтересованность в проблемах каждого воспитанника, целенаправленная, эффективная работа по профилактике буллинга позволят педагогу решить проблемы с дисциплиной и объединить детей.

Предложенный теоретический материал может использовать для проведения консультаций, семинаров для педагогов, а практический – в непосредственной деятельности с детьми.

Литература

1. Глазман О. Л. Психологические особенности участников буллинга. // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена: Санкт-Петербург, 2009. № 105. С. 159-165.
2. Маланцева О. Д. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? // Социальная педагогика. - 2007. - № 4. - С. 90-92.
3. Ушакова Е. Н. Буллинг - новый термин для старого явления. // Директор школы, 2009. № 6. С. 84-87.
4. Буллинг в детском саду [Электронный ресурс] Режим доступа <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2016/06/06/bulling-v-detskom-sadu>, <http://2.vospitately.ru/publikacii-vospitateley/iyun/no-2676-bulling-v-detskom-sadu/> (дата доступа – апрель 2019).
5. Жестокость в три года: как бороться с травлей в детском саду [Электронный ресурс] Режим доступа <https://dailybaby.ru/magazine/articles/zhestokost-v-tri-goda-kak-borotsia-s-travlei-v-detskom-sadu> (дата доступа – апрель 2019).

ВЗАИМОСВЯЗЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НРАВСТВЕННО-ТРУДОВЫМ ВОСПИТАНИЕМ

Вятчина Елена Викторовна,

магистрант БЕ «Сургутский государственный педагогический университет»

Научный руководитель:

Толмачева Вера Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент БУ «Сургутский государственный

педагогический университет, г. Сургут

vvtolmacheva@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь формирования предпосылок экономической грамотности у детей старшего дошкольного возраста с нравственно-трудовым воспитанием.

Ключевые слова: формирование предпосылок экономической грамотности, старший дошкольный возраст, нравственное воспитание, трудовое воспитание.

Серьезные экономические изменения, развитие технологий, появление широкого спектра новых сложных финансовых продуктов и услуг, происходящие в последние годы в нашей стране, вполне логично ведут за собой изменения в образовании. Актуальной задачей, стоящей перед педагогами, в том числе и дошкольных образовательных организаций, является воспитание, обучение и подготовка детей к разумному, экономически-грамотному поведению, что, безусловно, подразумевает наличие знаний, умений и навыков в сфере экономики.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования рассматривает пять направлений развития ребенка-дошкольника, в том числе и социально-коммуникативно-развитие, которое направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности, формирование позитивных установок к различным видам труда.

Отечественные педагоги-психологи (А.Ф. Аменд, Е.А. Курак, В.К. Розова, И.А. Сасова, А.А. Смоленцева, С.Л. Чернер, А.Д. Шатова) в своих трудах рассматривают разные аспекты проблемы экономического образования: экономическое образование детей дошкольного возраста (А.А. Смоленцева), формирование основ экономической культуры (Е.А. Курак), становление экономической социализации детей (Е.В. Козлова); формирование у детей старшего дошкольного возраста экономических знаний (Л.Н. Галкина); осознание детьми экономических понятий (Л.А. Голуб).

А. Д. Шатова рассматривает формирование предпосылок экономической грамотности детей старшего дошкольного возраста, как одну из возможностей экономической социализации, обеспечивающей развитие личности дошкольника и способствующей приобщению ребенка к материальным и духовным ценностям своего народа.

По мнению Б.Т. Лихачева, в старшем дошкольном возрасте необходимо формировать нормы человеческой морали: честность, ответственность за данное слово и поступки; вежливость, уважение к сотруднику, напарнику, потребителю».

А.С. Белкин утверждает, что нравственные представления формируются у ребенка на основе определенной последовательности умело направленных поступков, личного положительного опыта воспитывающих взрослых.

Основу экономической жизни общества составляют экономические отношения между людьми, в которые они вступают в процессе деятельности: производства, обмена, купли-продажи т.д. Продуктивность и эффективность экономических отношений будет зависеть от того, насколько будут проявляться такие нравственные качества, как доброта, милосердие, совесть, честность, ответственность. В исследованиях И.В. Житко, Р.И. Жуковской, В.Г. Нечаевой, И.И. Розановой, Л.А. Щураковской и др., подчеркивается необходимость формирования экономически значимых качеств личности, в частности: бережливости по отношению к природе, вещам, книгам, игрушкам и др., начиная с дошкольного возраста, так как многие значимые личностные качества, ценностные ориентации, нормы поведения, не сформированные в период дошкольного детства, в дальнейшем сформировать будет гораздо сложнее.

Говоря о формировании предпосылок экономической грамотности у детей старшего дошкольного возраста, нельзя обойти стороной трудовое воспитание. Труд в дошкольном возрасте имеет свои особенности: ребенок-дошкольник не может включиться в производство и создать материально ценный продукт. Результат его труда можно увидеть в продуктивной деятельности, организуемой взрослым в форме совместной партнерской деятельности. И. И. Розанова в своих исследованиях показала, что продуктивная деятельность: рисование, аппликация, лепка, организованная взрослым, может дать положительный результат в воспитании у детей дошкольного возраста бережного отношения к результатам труда.

Труд в дошкольном возрасте тесно связан с игрой, как ведущим видом деятельности данного периода жизни ребенка. В сюжетно-ролевых играх: «Банк», «Кафе», «Супермаркет», «Аукцион», «Салон красоты», «Поликлиника», «Рекламное агентство» и др. детьми моделируются реальные жизненные ситуации, отображаются трудовые

действия взрослых. Играя, ребенок начинает проявлять интерес к трудовым действиям, осознавать значимость труда для жизни человека. Вовлечение ребенка в трудовую деятельность, позволяет эти знания перевести в мотив, побуждающий к деятельности.

В своих исследованиях А. Д. Шатова рассматривала возможность формирования предпосылок экономической грамотности через организацию поручений. Ее исследования также посвящены изучению возможностей формирования предпосылок экономической грамотности детей дошкольного возраста с учетом комплексного подхода, представляющего собой синтез нравственного, трудового, экономического аспектов образования.

В своей авторской программе «Дошкольник и экономика» А. Д. Шатова отмечает, что дети и экономика тесно связаны, их также, как и взрослых волнуют финансовые вопросы. Поэтому, по мнению автора, начиная с 5 лет необходимо рассказывать детям про взаимосвязь между этическими и экономическими категориями: деньги, труд, товар, цена, с одной стороны и честность, щедрость, экономность, с другой. Одной из задач формирования предпосылок экономической грамотности у детей старшего дошкольного возраста, считает А. Д. Шатова, является ознакомление с профессиями, связанными с экономикой, умение воспринимать и ценить окружающий мир, как результат труда людей.

В учебно-методическом пособии «Экономическое образование детей дошкольного возраста», Л. Н. Галкина обращает внимание на необходимость формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о жизни, ее правилах, нормах, понятиях из области экономики, как составной части жизни общества, неразрывно связанной с ее другими сферами. Разделы предложенной ею программы направлены на усвоение детьми знаний из основных сфер экономики: социально-экономической, нравственно-этической, производственно-технологической, информационно-организаторской, государственно-юридической, товарно-денежной, бизнеса.

Так в первом разделе, «Здравствуй, страна Экономика!», дошкольников знакомят не только с понятием «экономика», но историей его происхождения, а также с тем, что данное понятие тесно связано с такими качествами, как экономность, расчетливость, бережливость, деловитость.

Изучая раздел «Экономика производства», или «Труд всему голова», дети узнают о том, что труд помогает содержать семью, обеспечивать ее будущее, быть полезным для общества. В этом разделе, детям рассказывают, что деньги люди получают в качестве оплаты за их труд, знакомят с понятиями доходы и расходы.

В разделе «Среди экономических профессий», дошкольники знакомятся с такими профессиями, которые тесно связаны с менеджментом, маркетингом, предпринимательством, рекламой, страхованием, биржей, банками.

Таким образом, по завершению обучения, считает Л. Н. Галкина, дети дошкольного возраста получают первичное, но достаточно полное представление о том, что нужно людям для жизни, как обеспечивается потребность в средствах существования, о созидательно-производственной деятельности людей.

Примерная парциальная программа «Экономическое воспитание дошкольников: формирование предпосылок финансовой грамотности», разработанная Банком России и Минобрнауки РФ в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного Стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО, Приказ № 1155 от 17 октября 2013 года), направлена на решение задачи создания условий в детском саду для:

- формирования у детей представлений о важности труда и мире профессий, торговле и семейном бюджете, доходах и расходах, деньгах России и других стран;
- формирования полезных экономических навыков и привычек (беречь свои и чужие вещи, поддерживать порядок, экономить свет и воду).

Таким образом, анализ психолого-педагогической, научно-экономической литературы и исследований в области экономического обучения и воспитания, позволяет сделать вывод о том, что формирование предпосылок экономической грамотности у детей старшего дошкольного возраста тесно связано с нравственно-трудовым воспитанием и в дальнейшем становится одним из необходимых условий их гражданской, трудовой и нравственной зрелости.

Литература

1. Галкина, Л.Н. Экономическое образование детей дошкольного возраста [Текст]: учеб. пособие / Л.Н.Галкина. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 112 с.
2. Люнгрин, О. Е. Экономическое воспитание дошкольников [Текст]/ О. Е. Люнгрин // Молодой ученый. — 2017. — №8. — С. 349-351. — URL <https://moluch.ru/archive/142/39933/> (дата обращения: 05.01.2019)
3. Примерная парциальная программа «Экономическое воспитание дошкольников: формирование предпосылок финансовой грамотности», разработанную Банком России и Минобрнауки РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fincult.info/prepodavanie/base/metodicheskie-materialy/8461/>

4. Сидякина, Е. А. Историко-педагогический анализ проблемы формирования экономических представлений у детей дошкольного возраста в России и зарубежом [Текст] / Е. А. Сидякина // Вектор науки ТГУ, 2012. - №4 (11). – 272 -275 с.

5. Шатова, А. Д. Финансовая грамотность дошкольников: две стороны проблемы [Текст] /А. Шатова //Дошкольное воспитание, 2018. - №2. – с. 22-26

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.

РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ РЕБЁНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ШКОЛЕ

Грищенко Надежда Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск,

E-mail: grina-lg@mail.ru

Карпинская Елизавета Владимировна

магистрант 2 курса, направления подготовки «Педагогическое образование. Дошкольное образование», ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени

Тараса Шевченко», г. Луганск,

E-mail: lkv1209@gmail.com

Аннотация: в статье в контексте проблемы формирования личностной готовности старших дошкольников к обучению в школе рассматривается воспитательный потенциал семьи, а также формы и методы организации сотрудничества дошкольного образовательного учреждения и семьи воспитанников по её решению.

Ключевые слова: личностная готовность к обучению в школе, старший дошкольник, дошкольное образовательное учреждение, семья, детско-родительский клуб, проектная деятельность.

Успешное обучение ребенка в школе может осуществляться на основе определенного уровня дошкольной готовности, которая предполагает формирование у детей физических, умственных и нравственных качеств, общую психологическую и специальную подготовку. Для обучения в школе необходим достаточно высокий уровень общего развития ребенка, наличие у него соответствующих мотивов учения, умственной

активности, любознательности, достаточной произвольности, управляемости поведения, и конечно, он должен быть готов к усвоению учебных предметов.

Кроме того, формированию готовности к школе является высокий уровень сформированности социальных, коммуникативных навыков, адаптации к общению и деятельности в детском коллективе, что также представляет серьёзную проблему.

В современной научной литературе понятие «готовность к школьному обучению» определяется как многогранное развитие личности ребенка и рассматривается в двух взаимосвязанных аспектах – общее психологическое развитие и формирование навыков учебной деятельности [9].

Н.И. Нижегородцева и В.Д. Щадриков отмечают, что психологическая готовность есть сложное структурное образование, которое включает в себя личностно-мотивационную и волевою сферы, элементарные знания, некоторые учебные навыки [8].

Проанализировав работы отечественных ученых, можно сделать вывод о том, что авторы рассматривают психологическую готовность как сложное, комплексное образование, состоящее из нескольких элементов. Обобщая точки зрения разных авторов к компонентам психологической готовности можно отнести интеллектуальную, эмоционально-волевою, личностную готовность [2; 3; 6; 8].

Однако целью нашей статьи является рассмотрение именно личностной готовности к обучению у старших дошкольников и роли семьи в её становлении.

Так, личностная готовность выражается в отношении к учению, учителю и к себе, в результате чего формируется внутренняя позиция школьника [2].

В.М. Белкин пишет: «Затрагивая тему личностной готовности ребенка к школе, подчеркнем значимость мотивационного плана, формирование так называемой «внутренней позиции школьника», в основе которой лежит сплав разных типов мотивов учения:

а) социальный, связанный с потребностью общаться с другими людьми, приобретать новый социальный статус;

б) познавательный, связанный непосредственно с учебной деятельностью, с потребностью активно познавать новое» [3, с. 29].

Как важное новообразование отметим возникновение моральных мотивов (чувства долга), которые побуждают детей заниматься деятельностью, непривлекательной для них. С этим качеством тесно связываются «социальные эмоции», когда у ребенка проявляется чувство радости не только от удовлетворения непосредственного желания, но и от того, что он справился с любыми трудностями (в том числе и интеллектуальными), оказал кому-то помощь, поступил по справедливости.

Личностная готовность, по мнению Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, предполагает определенный уровень развития мотивационной сферы в виде системы иерархически соподчиненных мотивов поведения, развитое познавательное отношение к внешнему миру, определенный уровень самосознания, коммуникативную зрелость, достаточный уровень эмоционального и волевого развития ребенка [2; 6; 10].

Мотивационная готовность к школьному обучению определяется тем, насколько ребенок хочет учиться, понимает необходимость учения. Важнейшим условием успешного учения в школе является наличие соответствующих мотивов учения, отношение к нему как к существенному, значимому делу, стремление к приобретению знаний, интереса к определенным учебным предметам. С того момента, как в сознании ребенка представление о школе приобрело черты нового образа жизни, можно говорить о том, что его внутренняя позиция получила новое содержание, теперь она стала внутренней позицией школьника, что значит, что ребенок психологически перешел в новый возрастной период своего развития.

Мотивационная готовность выражается в соподчинении мотивов, наличии в поведении общественных и моральных мотивов. Существенным моментом в мотивационной готовности является произвольность поведения и деятельности, возникновении у ребенка мотивов, когда он становится способным подчинять свои желания поставленным целям, что проявляется в умении самостоятельно выполнять последовательность действий. Также важным является в мотивационной готовности умение ребенка действовать по инструкции взрослого, умении подчинять свои действия правилу, в этом случае возникает иерархия мотивов, их соподчинение [4; 7].

Личностная готовность ребенка выражается в принятии положения школьника, имеющего круг важных обязанностей и прав, в желании стать школьником, на появление которого влияет отношение близких взрослых к учению как к важной содержательной деятельности.

В структуре личностной готовности Л.И. Божович и Д.Б. Эльконин отводили центральное место сформированности «внутренней позиции школьника», т. е. представления о себе как о будущем школьнике, принятия нового социального статуса и связанных с ним обязанностей [2; 10].

Внутреннюю позицию школьника можно определить как систему потребностей и стремлений ребенка, связанных со школой, то есть такое отношение к школе, когда ребенком переживается собственная потребность.

Проведенная нами диагностика уровня сформированности личностной готовности к обучению в школе у старшего дошкольника включала в себя, в том числе,

использование методики «Выявление мотивов учения» (по М.Р. Гинзбург). Полученные результаты были таковыми: игровой мотив присутствует у 58 % дошкольников; мотив получения вознаграждения имеют 12 % детей; учебный мотив – 10 %; социальный – 8 %; позиционный – 7 %, внешний – 5 % дошкольников.

Однако познавательный мотив является одним из базовых в развитии мотивационной сферы ребенка, он начинает формироваться достаточно рано, в первые месяцы жизни. Его удельный вес в общей системе мотивов, определяющей личностную готовность ребёнка к обучению в школе, достаточно велик.

Как указывают исследователи, развитие познавательного мотива зависит от целого ряда факторов как биологического (нормальное развитие ЦНС), так и социального характера (стиль семейного воспитания, характер общения с родителями, обучение и воспитание в дошкольном учреждении и др.). Один из основных путей развития познавательной активности ребенка есть расширение и обогащение его опыта (в дошкольном возрасте – это прежде всего опыта чувственного, эмоционального, практического), развитие интересов [5].

В этом случае, как и во многих других, дошкольному учреждению не обойтись без тесного сотрудничества с семьями воспитанников, без поиска способов и форм разных подходов, учитывающих особенности готовности дошкольников к школьному обучению и требующих целенаправленного педагогического сопровождение этого процесса.

Семья для ребенка-дошкольника – первое и основное звено, которое связывает его жизнь с общественной средой. Современная семья не может существовать вне связи с окружающим миром, жить только своей внутренней уединенной жизнью.

От того, каковы семейные традиции, какое место занимает в ней ребенок – будущий школьник, какова по отношению к нему воспитательная линия членов семьи, зависит многое. Очень часто школьные неудачи детей, их трудное вхождение в коллектив, неумение и нежелание учиться – результат родительских просчетов и ошибок, тех отношений, которые царят в семье, тех жизненных ориентаций, которые в ней усваиваются [1, с. 89].

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей – матери, отца, бабушки, дедушки, брата, сестры, не относится к ребенку лучше, не любит его так и не заботится столько о нем. И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

Семья – это особого рода коллектив, играющий в воспитании основную, долговременную и важнейшую роль.

В каждой семье объективно складывается определенная, далеко не всегда осознанная ею система воспитания. Здесь имеется в виду и понимание целей воспитания, и формулировка его задач, и более или менее целенаправленное применение методов и приемов воспитания, учет того, что можно и чего нельзя допустить в отношении ребенка.

Ни семья, ни дошкольное образовательное учреждение по отдельности не могут обеспечить достаточный уровень личностной готовности старшего дошкольника к обучению в школе. Решением данной проблемы мы усматриваем создание в дошкольном образовательном учреждении системы педагогического сопровождения семей дошкольников старшей и подготовительной групп и реализуемой в совместной творческой деятельности детей и взрослых (педагогов и родителей).

Эффективной формой, по нашему мнению, является детско-родительский клуб, в рамках которого организуется неформальное общение педагогов, детей, родителей, проводится практическая работа по повышению педагогической культуры родителей в области формирования личностной готовности дошкольников к обучению в школе, реализуются этапы проектной деятельности.

Мы предлагаем для реализации долгосрочный проект (рассчитанный на учебный год) «Будущий первоклассник», в котором примут активное участие как педагоги, так родители и дети. Мы рассматриваем его реализацию в три этапа: диагностико-аналитический, основной этап (реализация проекта), заключительный (презентация результатов проекта).

На диагностико-аналитическом этапе целесообразно провести изучение педагогам психолого-педагогической литературы по данной теме; оформить уголки, буклеты, папки-раскладушки «Советы родителям будущих первоклассников»; провести анкетирование родителей по актуальным вопросам подготовки ребенка к обучению в школе; подобрать материал для создания информационного издания для родителей дошкольников старшей и подготовительной групп в виде буклета, составить копилку статей и материалов для консультаций в папке для родителей «Что должен знать ребенок, который собирается в школу». Также отметим необходимость проведения консультации для родителей дошкольников о распространенных трудностях первоклассника на начальном этапе обучения.

Второй этап предполагает непосредственно реализацию проекта, включающей систему разнообразных видов совместной деятельности детей и взрослых.

На данном этапе мы предполагаем проведение с дошкольниками вводной беседы на тему: «Что я знаю о школе?», проведение проблемно-игровых ситуаций, упражнений в ходе непосредственно образовательной деятельности по будущим школьным учебным предметам: *обучение грамоте*: «Назови одним словом», «Найди букву», «Третий лишний», «Бывает – не бывает», «Придумай рассказ»; математика: «Найди отличия», «Помоги маме накрыть на стол», «Кто не на своём месте?», составление задач по сказкам («Волк и семеро козлят»); окружающий мир: проведение опытов с водой, «Я знаю десять названий», «Отгадай профессию», «Птичка», «Кто где живёт?», «Лесная школа».

Разнообразие используемых средств составляют: сюжетно-ролевые игры и игровые обучающие ситуации, дидактические игры на школьную тематику, решение ребусов, шарад, кроссвордов по теме: «Школа», ознакомление с пословицами и поговорками русского народа об учении, труде и книгах, ознакомление детей с произведениями литературы о школьной жизни и учебе в школе (Л. Толстой «Филиппок», Л. Воронкина «Подружки идут в школу», коррекционные сказки и др.), заучивание стихотворений о школе и школьной жизни. Принципиальным является применение совместных досуговых форм и развлечений детей и взрослых с применением указанных средств.

Так, будет интересным и целесообразным проведение новогоднего праздника с участием бывших выпускников детского сада – первоклассников, предполагающего получение дошкольниками от первоклассников дружеских сувениров собственного изготовления. В ходе праздника дошкольники рассказывают выученные стихи о школе, участвуют в театрализованной деятельности, после окончания мероприятия стоит организовать совместное чаепитие и сладкий стол.

Во втором полугодии продолжается цикл бесед с использованием коррекционных сказок, беседы о школе, режиме, правилах поведения в школе, об отношении к учёбе и оценках и т.д. после организации просмотра мультипликационных фильмов «Маша идет в школу», «Лесная школа» и др., рассказов педагогов с показом иллюстраций о школе, учителях и школьных правилах, стоит организовать выставку фотоматериалов из семейных архивов «Наши папы и мамы – школьники» (с участием родителей), родительское собрание «Первый раз – в первый класс!» (с приглашением учителя начальной школы), а также экскурсию детей-дошкольников в школу, в гости к тем самым первоклассникам, которые были на новогоднем празднике.

Экскурсия может быть завершена заключительной беседой с применением изобразительной деятельности (создание рисунка «Что мне понравилось в школе»), конструированием на тему: «Портфель».

Итогом работы над проектом может быть составление презентации и организации праздника «Сегодня выпускник – завтра первоклассник» для детей и родителей, участвовавших в проекте.

Таким образом, мы считаем семью важнейшим субъектом образовательного процесса в дошкольном учреждении. Построение тесного сотрудничества педагогов и родителей по формированию личностной готовности старших дошкольников к обучению в школе мы видим в применении такой организационной формы, как детско-родительский клуб и организации насыщенной проектной деятельности взрослых (педагогов, родителей) и детей.

Литература

1. Белоногова Г. Педагогические знания – родителям // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 6. – С. 82–92.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 235 с.
3. Дошкольник: обучение и развитие воспитателям и родителям /под ред. В. М. Белкина /. – Ярославль: Академия развития, 1998. – 251 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: ПИТЕР, 2000. – 162 с.
5. Круглова Н.Ф. Развиваем в игре интеллект, эмоции, личность ребенка [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://lib.rus.ec/b/365358/read>
6. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / Под ред. Д.А.Леонтьева, А.А.Леонтьева. – М.: Смысл, 2009. – 174 с.
7. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К.Маркова. – М.: Инфра – М, 1997. – 168 с.
8. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребёнка к школе. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
9. Психолого-педагогический словарь / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под ред. П. И. Пидкасистого. – Ростов-н/Д., 1998. – 476 с.
10. Эльконин Д.Б. Основная единица развёрнутой формы игровой деятельности. / Д.Б. Эльконин // Мир психологии, 2004. – № 1. – 24 – 29.

**К ВОПРОСУ О МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ ПЕДАГОГОВ В
ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СТРОЕНИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ТЕЛА
У ДЕТЕЙ**

Зайдуллина Юлия Мунировна,

студентка группы М-8061

E - mail: [ksuha ksuha@mail.ru](mailto:ksuha@mail.ru)

Толмачева Вера Владимировна,

научный руководитель, кандидат

педагогических наук, доцент,

Сургутский государственный педагогический

университет

г. Сургут, Россия

E – mail: vtolmacheva@ya.ru

Аннотация. В статье дается определения «методическая работа» и «методическая поддержка». О важности с раннего детства формирования представлений о своем организме и здоровье.

Ключевые слова: методическая работа; методическая поддержка; здоровый образ жизни; представления о себе, своем организме.

В настоящее время методическая работа с педагогами в дошкольных образовательных организациях приобретает особое значение. Изучению актуальных вопросов организации методической работы в детском саду посвящены исследования Ю.В. Атемаскиной, К.Ю. Белой, Л.Г. Богословец, Н.А. Виноградовой, Л.М. Волобуевой и других.

Понятие «методическая работа» по определению А.И. Васильевой, методическая работа в детском саду - комплексный и творческий процесс, в котором осуществляется практическое обучение воспитателей методами и приемам работы с детьми.

К.Ю. Белая определяет методическую работу в ДОО как целостную, основанную на достижениях науки и передового педагогического опыта систему взаимосвязанных мер, направленных на повышение профессионального мастерства каждого педагога, развитие творческого потенциала коллектива, повышение качества и эффективности педагогического процесса.

Особое значение приобретает грамотно организованная, доведенная до уровня технологии система методической поддержки. Методическая поддержка является

самоценной, самостоятельной профессиональной деятельностью по созданию условий для саморазвития педагога в процессе его личностно - профессионального уровня. (И.В. Никишина).

Цель методической поддержки - создание условий для профессионально - личностного развития каждого педагога.

В качестве критерия эффективности методической поддержки и методической работы в целом выступает повышение уровня профессионально - личностного развития педагогов внутри системы методической работы ДОО.

Существенную роль в формировании здорового образа жизни играет детский сад. Именно в дошкольном возрасте закладываются основы здоровья человека и здорового образа жизни, формируется ценностное отношение не только к своему здоровью, но и здоровью других людей. В ДОО нужно создавать благополучную среду, способствующую укреплению здоровья, прививать любовь к природе, так как человек — часть природы и его жизнь зависит от нее.

Учитывая, что здоровье зависит от самого человека, его образа жизни, нужно научить детей самим заботиться о своем здоровье, вооружить их знаниями и умениями необходимыми для формирования привычки здорового образа жизни, исходя из этого, перед педагогами в дошкольных образовательных организациях стоят следующие задачи:

- учить детей любить себя и окружающих, свое тело, свой организм;
- формировать представления о строении и работе человеческого организма;
- сформировать у детей практические умения и навыки по уходу и бережному отношению к своему организму.

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования предъявляются принципиально новые требования к организации педагогического процесса дошкольников. Главным результатом образования должно стать его соответствие целям опережающего развития. Это означает, что детей необходимо знакомить с информацией и технологиями, которые пригодятся им в будущем. Ребенок должен быть вовлечен в исследовательские проекты, творческие задания, в ходе которых они научатся самостоятельно добывать знания, понимать и осваивать новое, выражать собственные мысли, делать выводы. Для эффективности педагогического процесса необходим постоянный поиск новых, более результативных методов воспитания и обучения, при помощи которых происходит передача детям содержания образования.

Таким образом, методическая работа в ДОО - важное условие повышения качества педагогического процесса. Пройдя через все формы методической работы,

организованные в определенной системе, воспитатели не только повышают профессиональный уровень, - для них становится потребностью узнать что - то новое, научиться делать то, что еще не умеют. Организация методической поддержки в дошкольной образовательной организации позволяет прогнозировать и планировать работу по повышению квалификации педагогических работников в вопросе формирования представлений о строении человеческого тела, а также оказывать им организационно-методическую помощь в системе непрерывного образования.

Литература

1. Абашина В. В. Методическая работа в ДОО метод.пособие / Департамент образования и молодеж. политики ХМАО - Югры, БУ высш. образования ХМАО - Югры «Сургут. гос. пед. ун-т». - Сургут: РИО БУ «Сургутский государственный педагогический университет», 2019.-103.

2. Ланевская В. М. Компетентность воспитателя дошкольного образования // Молодой ученый. — 2019. — №14. — С. 244-245.

3. Методическая служба в дошкольном учреждении // Управление ДОУ. 2010.№ 5. С. 86-96.

4. Спицына Т. А., Иванова Е. В. Методические аспекты валеологического образования // Молодой ученый. — 2015. — №16. — С. 423-426.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КУЛЬТУРЕ РУССКОГО НАРОДА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Зайцева Жанна Владимировна

воспитатель МБДОУ №28 «Калинка», г. Сургут

E-mail: zaytseva.surgut14@mail.ru

Аннотация: в статье рассматривается дидактическая игра как средство формирования представлений о культуре русского народа у детей старшего дошкольного возраста, проанализированы компоненты культуры русского народа и их применение в дидактических играх.

Ключевые слова: культура, культура русского народа, дидактическая игра, компоненты культуры русского народа, традиции.

Современное общество характеризуется ростом национального самосознания, стремлением понять и познать историю, культуру своего народа. Особенно остро встает вопрос глубокого и научного обоснования национально-региональных факторов в воспитании детей, ибо сохранение и возрождение культурного наследия начинается со своей страны и играет важную роль в воспитании подрастающего поколения.

Концепции развития личности ребенка, а также региональные подходы к образовательному процессу в ДОО предполагают включение отдельных элементов народной культуры в процесс развития ребенка. Наследие каждого народа содержит ценные идеи и опыт воспитания. Национальное самосознание или этническая идентичность, как осознание своей принадлежности к определенному этносу, формируется у человека в первые годы его жизни. Именно этот период является определяющим в становлении основ характера и выработке норм поведения, во многом зависящих от социального окружения.

Основными положениями Закона «Об образовании» являются: приоритет общечеловеческой, национально-этнических ценностей, свободное развитие личности; общедоступность; вариативность образования; всесторонняя защита обучаемого (Закон РФ «Об образовании в РФ» ст. 18) [1].

С 1 сентября 2013 г. вступил в силу новый закон «Об образовании в РФ», в котором впервые дошкольное образование закреплено в качестве уровня общего образования. С 1 января 2014 введен в действие федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС ДО). Основной целью образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» является – положительная социализация детей дошкольного возраста, приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства. Одним из основных направлений реализации образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» является патриотическое воспитание детей дошкольного возраста [7].

Во все времена и у всех народов основной целью воспитания являлась забота о сохранении, укреплении и развитии добрых народных обычаев и традиций, забота о передаче подрастающим поколениям житейского, производственного, духовного, в том числе и педагогического, опыта, накопленного предшествующими поколениями.

Русская народная культура становится для ребенка первым шагом в освоении богатств мировой культуры, присвоении общечеловеческих ценностей, формировании собственной личностной культуры.

Формирование представлений о культуре русского народа у детей старшего дошкольного возраста значимо в дошкольные годы. Ребенок, по мнению В.Г. Безносова,

В.П. Зеньковского, Д.С. Лихачева является будущим полноправным членом социума, ему предстоит осваивать, сохранять, развивать и передавать дальше культурное наследие этноса через включение в культуру и социальную активность [3].

Итак, особенности развития детей старшего дошкольного возраста, проявляющиеся прежде всего в интенсивном развитии мышления и других интеллектуальных процессов, существенном изменении мотивационной сферы, ориентации на социальные отношения в мире взрослых дают основание предположить следующее: период старшего дошкольного возраста является наиболее оптимальным для начала целенаправленного воспитания по приобщению к культуре русского народа.

Одной из основных задач ФГОС ДО является: «Объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества». Поэтому нравственно – патриотическое воспитание – одно из важнейших звеньев системы воспитательной работы в ДОО.

В ФГОС ДО п. 2.6. (Приказ №1155, от 17.10.13г.), в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» выделяются задачи, направленные на формирование позитивных установок на становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий [7].

Реализовать эти задачи возможно в процессе дидактической игры. В процессе дидактической игры развиваются психические процессы и личностные качества ребенка, что соответствует требованиям ФГОС ДО.

Формирование представлений о культуре русского народа у детей старшего дошкольного возраста дает возможность гуманизировать воспитательный процесс, выбрать образовательный маршрут для воспитанников не только в информационно-просветительском, но и в эмоциональном плане. Знакомясь с игрой, ребенок учится осознавать себя живущим в определенный временной период, в определенных этнокультурных условиях, и в то же время приобщаться к богатствам национальной и мировой культуры.

По мнению, Г.Н. Волкова, культура – это совокупность реальных обстоятельств, явлений, **предметов**, образа жизни и деятельности, выделившая человека из естественной природной среды; это все то, что создано руками и мыслью человека [2].

Культура русского народа – это материальные и духовные ценности народа, созданные им в ходе своей истории; способ жизнедеятельности и мироустройства русских людей; своеобразие жизни русских в конкретных природно-географических, исторических и этносоциальных условиях; религия, мифология, наука, искусство, политика в их

конкретно-историческом проявлении; совокупность русских социальных норм, законов, обычаев, традиций; способности, потребности, знания, умения, социальные чувства мировоззрения русского народа.

Педагогический аспект культуры понимается не только как возрождение и воссоздание традиций народа, но и как приобщение новых поколений к системе культурных ценностей народа.

Приобщение к традициям своего народа особенно значимо в дошкольные годы. Ребенок, по мнению В. П. Зеньковского, Д. С. Лихачева является будущим полноправным членом социума, ему предстоит осваивать, сохранять, развивать и предавать культурное наследие этноса. [3].

Именно дошкольное детство является тем периодом, в который начинает происходить социализация ребенка, то есть приобщение ребенка к миру культуры и общечеловеческим ценностям. Значимость культуры русского народа состоит в ее способности формировать и развивать такие качества личности дошкольника, как: память, речь, мышление, воображение, умственную и творческую активность, духовные и нравственно-эстетические нормы, чувство национального самосознания.

Данная проблема приобщения детей дошкольного возраста к русской национальной культуре в наше время широко исследуется. Раскрытие личности в ребенке полностью возможно через включение его в культуру собственного народа. И это не просто знание о культуре, а проживание в культуре, проживание в традиции, посредством вхождения в годичный праздничный круг.

Мазурик А.М., Науменко Г.М. выделяют следующие компоненты культуры русского народа [4]: элементы, названия одежды русского народа, быт русского народа, народные праздники, народные игрушки, фольклор.

В компоненты культуры русского народа входит:

1. Элементы русской народной одежды (лапти, кокошник, картуз, сарафан, рубаха).
2. Быт русского народа (прялка, печь, лавка, деревянная ложка, сундук).
3. Народные праздники (Пасха, Масленица, Новый год, Яблочный спас).
4. Народная игрушка (дымковские игрушки, филимоновские игрушки, каргопольские сюжетные игрушки, народные деревянные двигающиеся игрушки-забавы (клюющие курочки, медведи на качелях и т.п.), соломенная и тряпичная куклы).
5. Фольклор (пословицы, поговорки, потешки, считалки, загадки).

Работа строится по следующим направлениям с детьми старшего дошкольного возраста:

1. Формирование чувства причастности к истории Родины через знакомство с народными праздниками и традициями, в которых фокусируются накопленные веками тончайшие наблюдения за характерными особенностями времён года, погодными изменениями, поведением птиц, насекомых, растений.

2. Накапливание опыта восприятия произведений малых фольклорных жанров. В устном народном творчестве как нигде сохранились особенные черты русского характера, присущие ему нравственные ценности, представления о добре, красоте, правде, храбрости, трудолюбии, верности.

3. Развивать художественного вкуса через восприятие красоты изделий традиционных народных промыслов. Формирование у детей эмоциональной отзывчивости и интереса к образцам русского народного декоративно-прикладного искусства, воспитание желания заниматься этой деятельностью.

4. Показать глубокий нравственный смысл сказок, их поэтичность, отражение в них национального характера, мировосприятия. Знакомить через них со средствами выразительности родного языка.

5. Развитие двигательной активности детей, умения их сотрудничать друг с другом, через знакомство со старинными народными играми.

6. Использование устного народного творчества для развития у детей правильного звукопроизношения, связной речи. Знакомясь с потешками, ребенок вслушивается в речь, улавливает ее ритм, отдельные звукосочетания и постепенно проникает в их смысл. Те дети, которых укачивали под колыбельные, развлекали прибаутками и сказками, с которыми играли, исполняя потешки, по многочисленным наблюдениям, стали наиболее творческими личностями. Пословицы, поговорки, загадки развивают логическое мышление, приучают к образному меткому слову. А сказки оказывают огромное нравственное влияние, самостоятельность мысли [5].

Дидактические игры развивают у детей интерес к истории и культуре, воспитывают любовь к родной стране и городу.

Эффективное приобщение дошкольников к культуре русского народа происходит при условии, когда оно естественно вплетается в жизнь группы и связывается с детскими интересами, желаниями, мотивами, ожиданиями. Это требует особого построения занятий по формированию представлений детей старшего дошкольного возраста о культуре русского народа в дидактической игре.

Формирование представлений о культуре русского народа у детей через дидактическую игру способствует:

- Знакомству с русским народным бытом (с русской народной деревенской избой);

- Знакомству с обычаями и традициями, с народными праздниками;
- Знакомству с русской народной игрушкой (тряпичными и соломенными куклами, глиняной игрушкой, свистулькой);
- Знакомству с русским народным национальным костюмом;
- Знакомство с фольклором (пословицы, поговорки, заклички, потешки)

Работу с детьми необходимо строить в рамках блоков субъектно-субъектного взаимодействия педагогов и детей и свободной самостоятельной деятельности. Особенность заключается в том, что освоение детьми намеченного содержания осуществляется с помощью различных тем ("Народные праздники", "Народные игры" и др.).

Дидактические игры и занятия детей способствуют развитию у них представлений о мире природы, предметном мире, мире других людей и, наконец, о внутреннем мире (индивидуальности) каждого ребенка. Данное построение образовательного процесса позволит логически объединить все этапы и вызвать заинтересованное отношение у детей.

Педагогическая деятельность по формированию представлений о культуре русского народа у детей старшего дошкольного возраста должна строиться на основании следующих подходов: вовлечение детей в дидактическую игру; интеграция различных видов искусств (музыкального, танцевального, декоративно-прикладного) при опоре на культуру русского народа; использование взаимодействия в системе "воспитатель-ребенок-родитель", так как семья является одним из основных институтов первоначальной социализации детей, влияющих на становление личности; осуществление воспитательной работы на основе традиций родной культуры; обеспечение активности детей на всех этапах приобщения к культуре русского народа.

Итак, формирование представлений о культуре русского народа у детей старшего дошкольного возраста в дидактической игре строится в соответствии со следующими компонентами: элементы русской народной одежды, быт русского народа, народные праздники, народная игрушка, фольклор.

В ходе первого компонента элементы одежды русского народа можно предложить игры, направленные на формирование представлений об элементах одежды русского народа: «Назови одежду», Найди лишнее. Русские народные головные уборы», «Русский народный костюм». В ходе второго компонента быт русского народа - игры, направленные на формирование представлений о быте русского народа: «Выставка старинных вещей», «Что было – что стало», «Собери картинку. Утварь русского народа». В ходе третьего компонента народные праздники используются игры, направленные на формирование представлений о народных праздниках русского народа: «Народный

календарь», «Эти праздники народные», «Что изменилось?». В ходе четвертого компонента народные игрушки используются игры, направленные на формирование представлений о народных игрушках русского народа: «Укрась юбку барышни», «Угадай и расскажи», «Раз матрешка, два матрешка». В ходе пятого компонента фольклор можно подобрать игры, направленные на формирование представлений о фольклоре русского народа: «Угадай пословицу, поговорку», «Разучиваем пословицу», «Найди словечко».

Таким образом, дидактические игры предусматривают обеспечение взаимосвязи между обучающим компонентом и **возрастными** особенностями ребёнка. Для них характерно чёткое построение эмоционально- познавательного содержания, воплощённого в игровой форме образности и динамичности игровых действий. Содержание игры отражает какой-либо единичный случай из жизни, вызывающий у ребёнка в душе эмоциональный отклик.

Литература

1. Апполонова, Н. Приобщение дошкольников к русской национальной культуре / Н. Апполонова // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 4. – С. 33-37.
2. Волков, Г.Н. Этнопедагогизация в контексте функционирования народных традиций воспитания / Г.Н. Волков // Мир образования – образование в мире. – 2018. – № 1. – С. 11.
3. Зеньковский, В.П. Психология детства / В.П. Зеньковский. – Екатеринбург, 2015. – 297 с.
4. Маханева, М. Д. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников [Текст]: Методическое пособие. / М. Д. Маханева. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 96 с.
5. Михайленко, А. Введение дошкольника в мировую культуру: парциальная программа духовно-нравственного воспитания детей // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 5. – С. 14-18.
6. Сорокина, А.И. Дидактические Тенькова, А.Н. Работа по нравственно-эстетическому обогащению личности ребенка через приобщение его к истокам русской культуры / А.Н. Тенькова [Электронный ресурс] Режим доступа // http://festival.1september.ru/articles/314680/?numb_artic=314680
7. [Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования](http://bda-expert.com/2014/01/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya)[Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:<http://bda-expert.com/2014/01/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya-minobrnauki/>

К ВОПРОСУ О МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Зотикова Анастасия Александровна,

магистрант БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,

г.Сургут

Научный руководитель:

Толмачева Вера Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент

БУ «Сургутский государственный педагогический университет», г.Сургут

vvtolmacheva@yandex.ru

Аннотация: в данной статье рассматривается вопрос организации методической поддержки педагога в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: методическая поддержка педагога дошкольной образовательной организации, методическая работа.

Современная дошкольная образовательная организация в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом и новыми условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования должно обеспечиваться высокое его качество, доступность, открытость для детей, родителей и всего общества. В свою очередь, качество деятельности детского сада, как пишет Белая К.Ю., зависит от качества работы воспитателей, от созданных руководителем условий для творческого поиска ими новых форм и методов работы с детьми, от объективной оценки результатов деятельности каждого сотрудника.

В связи с этим непрерывное профессиональное развитие педагогов дошкольного образования является объективно необходимым и должно обеспечиваться деятельностью методических служб разных уровней. Поэтому методическую работу детского сада следует считать одним из важнейших аспектов управления и рассматривать как деятельность, направленную на обеспечение качества образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях (ДОО).

Изучению вопроса организации методической работы в ДОО посвящены исследования многих современных авторов: Атемаскиной Ю.В. и Богословец Л.Г., Белой К.Ю., Виноградовой Н.А., Волобуевой. Л.М., Дубровой В.П. и Милашевич Е.П., Елжовой Н.В., Казаковой И.Н., Майер А.А., Пеньковой Л. А. Фалюшиной Л.И. и других.

Сущность понятия «Методическая работа» рассматривается многими теоретиками и практиками дошкольного образования.

По определению А. И. Васильевой, методическая работа в детском саду - комплексный и творческий процесс, в котором осуществляется практическое обучение воспитателей методам и приёмам работы с детьми. [3]

По мнению Л.М. Волобуевой, методическая работа – это часть целостной системы непрерывного образования воспитателей, направленная на углубление, актуализацию знаний, умений, навыков педагогов, основанных на достижениях науки и передового опыта, способствующих повышению профессионального мастерства каждого педагога, на формирование коллектива единомышленников, развитие творческого потенциала всех педагогов, необходимого для качественной воспитательно-образовательной работы в ДОУ. [2]

Под методической работой в современном ДОО К.Ю. Белая предлагает понимать целостную, основанную на достижениях науки и передового педагогического опыта, систему взаимосвязанных мер, направленных на повышение профессионального мастерства каждого педагога, развитие творческого потенциала всего педагогического коллектива, повышение качества и эффективности учебно-воспитательного процесса. [1]

Л.И. Фалюшина рассматривает методическую работу как функцию управления качеством воспитательно-образовательной работы в педагогических системах, которая заключается в двустороннем процессе обучения и учения ее объекта, направленных на углубление, расширение знаний, умений и навыков педагогов, необходимых для качественной педагогической деятельности по всестороннему воспитанию детей. [4]

При выстраивании системы методической работы необходимо организовать ее в трех плоскостях (К.Ю. Белая):

- по отношению к конкретному педагогу, где главная задача – формирование индивидуальной, авторской, высокоэффективной системы педагогической деятельности воспитателя;
- к педагогическому коллективу детского сада: методическая работа решает задачи формирования коллектива единомышленников;
- к общей системе непрерывного образования, что предполагает творческое осмысление направлений развития образовательной политики, внедрения достижений науки и передовой практики в деятельность детского сада [1].

В роли объектов методической работы выступают педагоги, воспитатели и родители, в роли субъектов – руководитель ДОО, старший воспитатель, руководители временных творческих коллективов.

На данный момент в дошкольном образовании идет сложный процесс поиска содержания, форм, методов, структуры методической работы. Это обусловлено поиском нового стиля, новых форм общения с людьми в личностно ориентированном образовании. Для того чтобы решить сложные задачи, стоящие перед дошкольным образованием, методисту ДОО необходимо очень хорошо изучить педагогический коллектив – это станет основой создания методической работы с педагогическими кадрами.

Результатом методической работы в ДОО должно явиться становление индивидуальной, авторской, высокоэффективной системы педагогической деятельности, когда каждый педагог овладеет умением осуществлять проблемный анализ (видеть не только свои достижения, но и недостатки в своей работе) и на основе его данных моделировать, планировать свою деятельность, получать намеченные результаты.

Методическая работа, которую оказывают руководитель ДОО, старший воспитатель, руководители временных творческих коллективов, является методической поддержкой педагогов по различным вопросам.

Под методической поддержкой педагогов принято понимать разные виды методической работы по освоению содержания обучения на основе рациональных методов обучения, повышение уровня подготовки обучающихся к решению новых задач образовательных стандартов.

Можно сделать вывод, что методическая поддержка это, прежде всего преодоление проблемных ситуаций, оказание помощи всем субъектам образования, самостоятельность субъекта образования проявляется в том, в какой мере он воспользуется этой помощью.

Литература

1. Белая, К.Ю. Методическая работа в ДООУ. Анализ, планирование, формы и методы / К.Ю. Белая. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 96 с.
2. Волобуева Л.М. Работа старшего воспитателя ДООУ с педагогами. – М., 2003.
3. Елжова, Н.В. Формы работы в дошкольном образовательном учреждении / Н.В. Елжова. – 2-е изд. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 247 с.
4. Фалюшина, Л.И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении: пособие для руководителей ДООУ / Л. И. Фалюшина. – М. :Аркти, 2009. – 261 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ ВЗРОСЛЫХ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВЫХ МОБИЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ

Иванченко Юлия Николаевна

воспитатель НРМ ДОБУ «Д/с «Солнышко»

E-mail: djulia050710@mail.ru

Якоб Светлана Александровна,

преподаватель СурГПУ,

e-mail: svetlana.yakob86@yandex.ru

г. Сургут

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования у дошкольников ценностного отношения к труду взрослых, раскрываются эффективные воспитательно-образовательные возможности использования смоделированных игровых мобильных центров, как части предметно-пространственной среды группы, в формировании у детей ценностного отношения к труду взрослых. Авторами представлены результаты исследования по формированию у старших дошкольников ценностного отношения к труду взрослых.

Ключевые слова: ценностное отношение к труду взрослых, дети старшего дошкольного возраста, предметно-пространственная среда интегрированных видов деятельности детей, игровые мобильные центры.

Начиная со старшего дошкольного возраста, у детей происходит формирование ценностных ориентаций личности. Поэтому перед педагогами ДОО ставится задача воспитывать в детях ценностное, уважительное отношение к труду взрослых и благодарность к людям, создающим своим трудом разнообразные материальные и культурные ценности, необходимые современному человеку для жизни.

Актуальность работы по формированию у детей ценностного отношения к труду взрослых обоснована и в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте дошкольного образования [1]. Согласно стандарту одним из направлений социально коммуникативного развития детей является формирование у дошкольников позитивных установок к различным видам труда и творчества, а также усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, а труд, наряду с другими социокультурными ценностями, является важной ценностью общества. На сегодняшний день основной путь формирования у дошкольников ценностного отношения к труду взрослых является ознакомление с

профессиональной деятельностью взрослых. Это одна из задач в формировании у детей первичных представлений о себе и других людях входящая в содержание образовательной области «Познавательное развитие».

При изучении понятия «ценностное отношение к труду взрослых» с точки зрения разных авторов: Леонтьева А.Н., Божович Л.И., Выготского Л.С. , Мухиной В.С. и других педагогов-психологов, был сделан вывод, что все они выделяют в данном определении три компонента: когнитивный, мотивационно-ценностный и поведенческий. Эта трактовка требует уточнения содержания названных компонентов применительно к детям дошкольного возраста. Так, когнитивный компонент, составляют знания и представления о труде взрослых, его общественной значимости, о тружениках. Мотивационно-ценностный компонент включает в себя положительное эмоциональное отношение к труду взрослых, склонность к работе, желание трудиться на пользу людям, интерес к труду, стремление принимать участие в труде. Поведенческий компонент представлен активным подражанием действиям взрослых в интегрированных видах детской деятельности [6].

Следовательно, ценностное отношение к труду взрослых у дошкольников – это позитивное отношение к труду взрослых, основанное на знании и понимании различных видов труда взрослых, формирующееся под воздействием педагога, на основе оценивания действий взрослых и подражания им, в результате которых возникают личностные ценности.

Для успешного решения задачи по формированию у старших дошкольников ценностного отношения к труду взрослых первостепенное значение имеет создание необходимых условий, а именно организация специальной развивающей предметно-пространственной среды в группе. Условия, которой открыли бы возможность как для активной познавательной деятельности детей в данном направлении, так и для отражения представлений о труде взрослых в различных видах детской деятельности, что способствовало бы в дальнейшем формированию у детей ценностного отношения к труду взрослых.

Только когда образовательная деятельность организована в хороших условиях, ребенок испытывает радость от процесса познания и труда.

В связи с этим, на сегодняшний день перед педагогами ДОО встает проблема поиска новых путей в создании оптимальных условий для реализации образовательных задач.

Формирование ценностного отношения к труду взрослых у детей происходит более эффективно в игровой форме при специально организованной развивающей предметно-пространственной среде [2, с.464]. В свою очередь, предметно-развивающая среда группы

должна открывать возможности как для ознакомления и отражения представлений о труде взрослых в сюжетно-ролевых и познавательно-творческих играх, так и для включения трудовых действий в игровую сюжет. Игра дошкольника – это не бесцельная забава, а особая форма детского труда. Она должна быть максимально приближена к труду и наполнена трудовыми заданиями.

Именно с игрой интегрируются и другие виды детской деятельности, тем самым, перед педагогом открывается возможность включения в профориентационную игру реальной трудовой и продуктивной деятельности при специально организованных условиях предметно-пространственной среды группы. При которых, у дошкольников не только сформируется представление о той или иной профессии, а они смогут проиграть трудовые действия и в доступной для них форме прочувствовать волевые и трудовые усилия взрослых в процессе труда. Чтобы научиться ценить труд взрослых ребенку необходимо самому его прочувствовать, попробовать выполнить реальные трудовые действия или проиграть трудовые действия взрослых в игре. В руководстве игрой целесообразно использовать метод «игра-труд».

В связи с этим одним из подходов к созданию предметно-пространственной среды группы стала идея реализации интегрированных видов деятельности. При этом интегрированная деятельность детей определяется как деятельность, построенная на основе синтеза компонентов двух и более видов детской деятельности (или их разновидностей), объединенных одной темой и соответствующим содержанием [4, с. 127]. Предметный мир детства – это, прежде всего, познавательно-игровая среда, которая способствует развитию и интеграции всех видов детской деятельности.

На базе НРМ ДОБУ «Д/с»Солнышко» Нефтеюганского района, п.г.т. Пойковский, Тюменской области Ханты-Мансийского Автономного Округа – Югры нами было проведено опытно-поисковое исследование по формированию ценностного отношения к труду взрослых у детей старшего дошкольного возраста. В исследовании принимало участие 20 детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет), 20 родителей и 4 педагога.

Проведенная диагностическая работа на этапе констатирующего эксперимента позволила выявить уровень сформированности ценностного отношения к труду взрослых у детей старшего дошкольного возраста. В результате исследования нами были получены следующие данные: 54% детей имеют средний уровень сформированности ценностного отношения к труду взрослых на данном возрастном этапе, 28% имеют низкий уровень и 18% детей высокий. Дошкольники затрудняются в определении результата труда взрослых, чаще всего путают процесс труда с его результатом. Ребята испытывают трудности в осознании социальной значимости труда, как для каждого человека, так и для

общества в целом, а также плохо понимают взаимосвязь труда людей разных профессий для достижения общего результата. Нами также было выявлено, что родители недостаточно осведомлены по вопросам трудового воспитания и ознакомления детей с профессиональным миром взрослых, была отмечена низкая включенность родителей в совместный образовательный процесс. Педагоги не отдают должного предпочтения современным формам взаимодействия, как с родителями, так и с детьми в рамках данной темы. Соответственно, проанализировав предметно-развивающую среду группы, можно сделать следующий вывод: Предметно-пространственная среда не обогащена содержательно-насыщенным материалом для организации работы по формированию ценностного отношения к труду взрослых в современных формах взаимодействия всех участников образовательного процесса. Исходя из теоретических и практических результатов исследования, для решения вышеуказанных проблем, нами были разработаны игровые мобильные центры, как часть предметно-пространственной среды группы, и рекомендаций по их применению, как условия формирования ценностного отношения к труду взрослых у детей старшего дошкольного возраста.

Мы предлагаем использовать при создании предметно – развивающей среды «Игровые мобильные центры» (далее «ИМЦ»), с помощью которых воспитатели смогут решить вышеуказанные проблемы.

«ИМЦ» - это модель условий профессионального труда взрослых или модель условий обыгрываемой ситуации, т.е. тематика обстановки в которой происходит действие. Метод моделирования является эффективным средством в ознакомлении дошкольников с общей структурой трудового процесса конкретных профессий и позволяет показать взаимосвязь между разными профессиями взрослых. Другими словами «ИМЦ» - это предметно-пространственные условия труда взрослых в миниатюре (см. Рисунок 1,2).

На вид «ИМЦ» представляет из себя зонированную ширму, состоящую из двух, трех, а иногда и четырех створок складывающихся книжкой. Общая ширина трехстворчатой ширмы составляет 2 м. (центральная створка – 70 см., а ширина боковых створок по 65 см.), в высоту размер ширмы должен быть не более 1м., 40см. На плоскостях имеются полочки и окошки, которые раскладываются и выдвигаются по выбору детей. С двух сторон ширмы располагается необходимый материал по определенной познавательной-игровой теме. Например: «Космический полет», «Морское путешествие», «Салон красоты», «Ателье мод», «Полет на самолете», «Теле-радио студия», «Ветеринарная клиника», «Кадетский корпус», «СТО», «Лаборатория», «Русская деревня», «Кондитерская мастерская», «Югорская пасека» и др.



Рисунок 1 – «Игровой мобильный центр «Кондитерская мастерская»



Рисунок 2 – «Игровой мобильный центр «Кондитерская мастерская»

Все изображающиеся элементы на «ИМЦ» вариативны и видоизменяемы по выбору детей и крепятся к ширме с помощью липучей ленты. Благодаря такой вариативности элементов ширмы взрослый может выстраивать организованный образовательный процесс в разных тематических направлениях, а дети менять условия обыгрываемой ситуации по своему замыслу. Так, например, «Салон красоты» для людей может трансформироваться в «Салон по уходу за животными», а «Медицинский центр» при замене изображающих элементов на ширме может стать «Ветеринарной клиникой». Все элементы ширмы имеют как плоскую, так и объемную форму. «ИМЦ» - это не просто маркер зонирования игрового пространства, а полноценный центр предметно-развивающей среды по определенной теме.

«ИМЦ» включает в себя: 1. Контейнеры с атрибутами, бросовым материалом и изображающими элементами ширмы к сюжетно-ролевым играм (см. Рисунок 1). Одним из важных атрибутов является форма – «спецодежда» для обыгрывания роли героя той или иной профессии. Привлекают старших дошкольников возможности изменения имиджа, внешнего вида. Профессиональные костюмы способствуют глубокому эмоциональному вхождению в обыгрываемую роль. В контейнерах имеются игрушки - орудия, инструменты, средства человеческой деятельности, позволяющие воссоздавать смысл настоящего действия. Многие элементы атрибутов входящие в «ИМЦ» предусматривают возможность интеграции различных видов детской деятельности. Например в «ИМЦ-Автосервис» имеются не просто объемные и плоскостные модели машин (цепляющиеся к ширме), а множество элементов из которых детям необходимо сконструировать машину по желаемому образцу «клиента» или машины с явными неполадками, которые детям в ходе обыгрываемой ситуации необходимо устранить. В «ИМЦ-Ателье» имеются настоящие детские швейные машинки, с помощью которых дети в ходе ручного труда создают

настоящую коллекцию моделей одежды для гардероба кукол. Такие наряды дети могут изготовить и из гофрированной бумаги или фетра для плоскостных кукол. В «ИМЦ-Русская деревня» имеются такие атрибуты как: русская печь, ухват, коромысло с ведрами, домашняя утварь русской избы, грядки с овощами, животные домашнего хозяйства. При таком содержании атрибутов дети не только знакомятся с трудом взрослых в деревне, но и могут проигрывать в этих условиях разнообразные сюжеты, с интеграцией игры с другими видами деятельности: «Встреча гостей», дети «готовят кашу» в печи и лепят русские пироги из соленого теста.

2. Конверты и папки с дидактическим материалом и играми по обыгрываемой теме (см. Рисунок 1).

К «ИМЦ» прилагается игровой персонаж «Профик» (этот герой имеется как в реальном плоскостном изображении, так и в интерактивной анимации), который все знает о профессиональном мире взрослых (см. рисунок 3).



Рисунок 3 – Игровой персонаж «Профик»

Одежда героя меняется согласно изучаемой профессии. Вместе с «Профиком» ребята могут отправиться в виртуальную экскурсию на любое производство, заняться проектной деятельностью по любой профессии или взять на себя роли и обыграть понравившуюся профессию в самостоятельной игре. Герой ставит перед детьми различные проблемные ситуации, предлагает игровые задания по изучаемой профессии и варианты сюжетов к творческим играм.

У этого героя имеется флешка с различной познавательной и игровой информацией по темам разных профессий. В арсенале у «Профика» имеются также: папки с дидактическими играми, иллюстрациями, фотоматериалами; энциклопедии и художественная литература; материалы для изобразительной и конструкторской деятельности. Эти средства помогают «Профику» глубже познакомить детей с разными профессиями. Так, например, для знакомства ребят с профессиями людей связанных с морем у «Профика» имеется:

1. Наглядный материал с описанием: «Настоящие профессионалы большого корабля», «Морские судна», «Военно-морской флот России», «Моряки подводники», «Устройство подводной лодки», «Опасности моря», «Обитатели морских глубин», «Дизайн подводного мира», «Ресурсы морей и океанов», «Моряки-экологи», «Моряки-водолазы», «Рыбаки», и.т.д.;

2. Дидактические игры: «Подбери форму морякам», «Собери подводную лодку», «Морское лото», «Распредели морских обитателей», сборник загадок на тему «Море».

3. Художественная литература по теме море.

4. Видеоролики «Шторм», «Жители подводного мира», «Парад ко дню ВМФ России» и.т.д.

Вариант использования «ИМЦ» в образовательном процессе

Знакомство с темой «Моряки» и профессиями людей работающих на корабле и подводной лодке. С одной стороны ширмы изображен батискаф, он видоизменяется в корабль, (именно здесь дети начинают увлекательно-познавательную игру), а с другой стороны просторы морских глубин, или вид на континент (по замыслу). Игровой персонаж «Профик», в роли капитана, предлагает детям совершить путешествие по морским просторам, в ходе которого дети познакомятся с профессиями людей работающих на корабле. Педагог, с помощью героя, проводит цикл познавательно-творческих игр по ознакомлению с внутренней оснащённостью корабля и батискафа, знакомит с профессиями моряков и их трудовой ролью. В последующем дети берут на себя роли (капитан, матрос, повар, пассажир.) и применяют на практике (в сюжетно-ролевой игре) полученные знания о действиях в рамках выбранной роли. Если у дошкольников возникнут трудности в сюжетосложении игры, то «Профик» всегда сможет прийти на помощь, ведь у него еще имеются примерные схемы развития сюжетов в игре. Познавательно-творческая игра может продолжаться и ребята, уже, будучи в роли, могут познавать морские глубины и жизнь их обитателей, или совершить увлекательное путешествие на любой континент нашей земли. По аналогии педагог использует и другие «ИМЦ». Благодаря такой, непринужденной, форме организации образовательной деятельности и возможности брать на себя роли как детям, так и педагогу у детей не только повышается мотивация к усвоению познавательного материала, но и сам педагог выступает уже не в роли учителя, со авторитарным стилем обучения, а в роли более опытного партнера с новым подходом в развитии детей по всем направлениям.

В условиях «ИМЦ» может быть организована как совместная деятельность взрослых с детьми, так и свободная самостоятельная деятельность детей. Используя «ИМЦ» педагог может организовывать разнообразные формы образовательного процесса,

а именно: непосредственно образовательную деятельность, игры-путешествия, познавательно-творческие игры, сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, творческую мастерскую, а также вовлечь участников образовательного процесса в проектную деятельность по темам профессий.

С целью формирования у дошкольников ценностного отношения к труду взрослых мы предлагаем использовать «ИМЦ» так как они имеют ряд преимуществ: 1. Использование «ИМЦ» обеспечивает реализацию интеграции различных видов детской деятельности и решение развивающих задач с учетом возрастных особенностей детей.

2. Используя «ИМЦ» дошкольники могут самостоятельно зонировать любое пространство группы и других помещений ДОО, для самостоятельной деятельности.

3. Использование «ИМЦ» обеспечивает реализацию следующих принципов: интеграции образовательных областей, принципа доступности, принципа социализации ребенка, принципа единства с семьей (привлечение родителей к созданию «ИМЦ», а также вовлечение в совместные мини-проекты и познавательно-творческие игры по темам профессий)

4. Соответствуют требованиям безопасности и охраны жизни детей: изготовлены из безопасных прочных материалов, имеют маленький вес, прочность и устойчивость конструкций.

5. «ИМЦ» отвечают санитарно-эпидемиологическим правилам и нормам, гигиеническим требованиям: легко моются, соответствуют росту детей, соответствуют возрасту детей.

6. Использование «ИМЦ» соответствует общим закономерностям развития ребенка. Способствует развитию у детей способности осознавать свои желания и возможности, развитию способности действовать в соответствии с замыслом и др.

Формирование представлений о труде взрослых, а в последующем и ценностного отношения к их труду, относится к числу важных направлений трудового воспитания детей дошкольного возраста, и их социального развития в общем. В дошкольной педагогике имеется множество средств и форм работы с детьми для реализации данной задачи, и как показала практика, чаще всего педагоги используют: НОД, этические беседы, дидактические игры, экскурсии, чтение художественной литературы, но мало времени отводят на творческую игровую деятельность. По нашему мнению, эффективными формами взаимодействия с детьми являются всетаки познавательно-творческие и сюжетно-ролевые игры. Самым важным для педагогов и родителей является создать необходимые предметно-пространственные условия, для реализации данных форм взаимодействия с детьми, по формированию у них ценностного отношения к труду. Ведь

только правильно смоделированная предметно-пространственная среда будет играть ключевую роль в процессе формирования у детей старшего дошкольного возраста ценностного отношения к труду взрослых.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Приказ от 17 октября 2013 г. за №30384 от 14 ноября 2013 г.) // Минобрнауки России, 2013. – С. 19-21.
2. Дыбина, О.В. Предметно-развивающая среда интегрированной деятельности детей дошкольного возраста: понятие, принципы, компоненты / Дыбина О.В., Болотникова О.П., Козлова А.Ю., Сидякина Е.А. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 1. С. 220–223.
3. Дыбина О.В. Моделирование предметно-пространственной среды в детском саду. М.: Сфера, 2015. 127 с.
4. Кондрашов, В. П. Введение дошкольников в мир профессий: учебно - методическое пособие / В. П. Кондрашов. – Балашов: Изд-во Николаев, 2004. – 52 с.
5. Методический комплект программы «Детство». Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»/ Т.И.Бабаева, Т.А. Березина. СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС»,2017.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОУ И СЕМЬИ В ВОПРОСАХ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ишмухаметова Элина Анатольевна

Аспирант, Сургутский государственный педагогический университет, г.Сургут

E-mail: elinino@mail.ru

Аннотация: В статье отражена проблема совместной работы семьи и дошкольной организации в рамках реализации ФГОС ДО в вопросе здоровьесбережения детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: семья, ДОУ, взаимодействие, валеологическое воспитание, здоровьесбережение.

Проблема здоровья детей дошкольного возраста всегда находилась в центре внимания педагогов, интерес к ней не ослабевает и сегодня, поскольку изменение социальных условий привело не только к пересмотру, но и существенному расхождению взглядов различных социальных институтов на цели и содержание физического и

психического развития ребенка дошкольного возраста. В частности, в условиях системного рассогласования отношений человека с внешней природной средой необходим пересмотр педагогических путей и условий валеологического воспитания детей.

В силу этого возникает потребность в создании гибких социально-педагогических технологий здоровьесберегающего обучения и воспитания личности в условиях государственных воспитательно-образовательных учреждений. Использование педагогами данных технологий позволит сформировать основы валеологической культуры, развить у ребенка чувство сопереживания другим людям, определенные навыки саморегуляции, позволяющие предупреждать девиантное поведение. Одновременно с использованием инновационных технологий важнейшим фактором воздействия на личность ребенка является атмосфера родственных эмоциональных связей. Родительская любовь обеспечивает детям эмоциональную защиту и психологический комфорт, дает жизненную опору, а любовь и беспредельное доверие ребенка к родителям делают его особо восприимчивым к их воздействию. Специальные психолого-педагогические и социологические исследования (А.И. Захаров, Ю.П.Литвинене, А.Н. Демидова, В.Я. Титаренко, О.Л. Зверева, Е.П. Арнаутова) показали, что семья остро нуждается в помощи специалистов на всех этапах дошкольного детства. Очевидно, что семья и детский сад, имея свои особые функции, не могут заменить друг друга и должны взаимодействовать во имя полноценного развития ребенка дошкольного возраста. Как показывает практика родители признают приоритет дошкольного учреждения в решении воспитательно-образовательных задач, но не считают нужным участвовать в педагогическом процессе. Педагоги в свою очередь недооценивают роль семьи и не стремятся объединить с родителями усилия для развития и воспитания детей, поэтому не налаживают надлежащим образом обратную связь, не используют в полной мере влияние семьи на воспитание ребенка.

Одним из важнейших условий развития личности ребенка, достижения им социальной зрелости является совместная согласованная работа окружающих его взрослых: родителей и воспитателей. Для того, чтобы эта совместная работа была плодотворной и реально способствовала социальному развитию ребенка, необходима специальная организация взаимодействия работников дошкольных учреждений и семей воспитанников. Семья — важнейшая составляющая социальной ситуации развития ребенка, его ближайшее окружение. Помочь семье ориентироваться на психологию ребенка и создать полноценные условия для его развития, осознать проблемы в межличностных отношениях ребенка со взрослыми и детьми дома и найти пути их решения - одна из важнейших проблем современной педагогики.

На сегодняшний день современная педагогическая наука признает приоритетность семейного воспитания, что требует изменения взаимоотношений между образовательным учреждением и семьей. Необходимо эффективное взаимодействие в системе «педагог — ребенок — родитель», причем взаимодействие должно осуществляться с различными категориями семей дифференцированно.

Организация работы по формированию валеологического воспитания у детей дошкольного возраста представляет собой планомерное, последовательное и целенаправленное взаимодействие, включающее три взаимосвязанных и взаимодополняющих блока: взаимодействие с педагогами, с родителями и с детьми в данном направлении.

Алгоритм взаимодействия ДОО и семьи должен выглядеть следующим образом:

1. Самосовершенствование педагогов: перестройка мышления на здоровый образ жизни; пополнение собственного багажа теоретических знаний (анатомия, физиология, психология, теория и методика физического воспитания, гигиена и др.); овладение оздоровительными системами и технологиями в области физической культуры; приобретение и закрепление практических навыков здорового образа жизни (зарядка, водные закаливающие процедуры, регулярные пешие прогулки, выполнение дыхательных упражнений и т.п.).

2. Работа с родителями включает: проведение теоретико-практических семинаров по вопросам оздоровления (закаливание, двигательная активность, питание, релаксация, дыхательные системы и т.д.); практических семинаров; семейных соревнований «Папа, мама, я — спортивная семья»; дней открытых дверей и других мероприятий.

3. Работа со старшими дошкольниками по здоровьесбережению включает: формирование адекватных представлений об организме человека (о строении собственного тела); осознание самоценности своей и ценности жизни другого человека; формирование потребности в физическом и нравственном самосовершенствовании, в здоровом образе жизни; привитие навыков профилактики и гигиены, первой медицинской помощи, умение предвидеть возможные опасные для жизни последствия своих поступков; формирование оптимистического миро- и самоощущения; воспитание уважения к жизни другого человека, умение сочувствовать, сопереживать.

Только совместная деятельность педагогов, родителей и детей может дать значимый результат.

В настоящее время практически работники ищут новые, нетрадиционные формы сотрудничества с родителями. Хотя в педагогической литературе нет такого определения, эти формы входят в жизнь дошкольных учреждений. Они построены по типу

развлекательных игр или телепрограмм и направлены на привлечение внимания родителей к детскому саду, на установление неформальных контактов. Родители лучше узнают своего ребенка, поскольку они видят его в другой, новой для себя обстановке, сближаются с педагогами. Проводятся дни открытых дверей, родители привлекаются к подготовке утренников, конкурсов, состязаний. В настоящее время идет поиск новых путей сотрудничества детского сада и семьи как в исследованиях ученых, так и в практике детского сада.

Список литературы

1. Андреева Н.А. Пути повышения эффективности взаимодействия семьи и ДООУ // Материалы межрегиональной научно-практической конференции. — Курган, 2000. С. 21-24.
2. Зверева О. Л. Влияние дошкольного учреждения на повышение педагогической культуры молодой семьи: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук.— М., 1987.— 16с.
3. Куган Б.А., Сериков С.Г. Управление здоровьесбережением дошкольников. - Курган, 2000. - 108 с.
4. Щербак А.П. Формирование у дошкольников навыков саморегуляции поведения средствами физического воспитания. — Ярославль, 1998. — 64с.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ «БЕЗОПАСНЫЙ Я В БЕЗОПАСНОМ МИРЕ»

Котлованова Олеся Владимировна

аспирант кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск

E-mail: kovchel08@mail.ru

Аннотация: в статье представлена структура и содержание дополнительной программы для детей дошкольного возраста, которая формирует представления о безопасном поведении при чрезвычайных ситуациях террористического характера. Впервые описаны стратегии поведения для детей при угрозе и возникновении террористического акта.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, безопасное поведение, дополнительная программа, чрезвычайные ситуации террористического характера, стратегии поведения.

Во всем мире в социальной сфере и, в частности, в педагогической практике, все больше внимания уделяется вопросам безопасности человека. А защита здоровья и жизни детей в чрезвычайных ситуациях - одна из самых гуманных и самых важных задач всех административных, хозяйственных и общественных структур государства [1]. Тенденции современности определяют высокий уровень уязвимости детей при возникновении чрезвычайных ситуаций террористического характера (ЧСТХ) [2]. Для обеспечения безопасности необходимо формировать знания и навыки действия при угрозе и возникновении ЧСТХ с детства. Проблема формирования представлений у детей дошкольного возраста (ДДВ) о безопасном поведении в чрезвычайных ситуациях террористического характера в ходе учебно-воспитательного процесса является актуальной, теоретически и практически значимой и, вместе с тем, сложной и мало изученной. Фактически нет специальных дополнительных программ для детей старшего дошкольного возраста (ДВ), которые бы реализовывали вышеописанный социальный запрос. В дошкольных образовательных организациях (ДОО) проводятся занятия, беседы с детьми по безопасному поведению, но вопрос террористической безопасности практически не освещается или затрагивается поверхностно, фрагментарно, точечно.

Актуальность программы заключается в том, удовлетворяется ли социальный запрос на обеспечение безопасности детей в ЧСТХ и при угрозе их возникновения. В наше время, когда в любую минуту может остро встать вопрос, как остаться в живых, как себе помочь, что предпринять в ЧСТХ, главная задача педагогов видится в том, чтобы дать детям специальные знания о сохранении жизни путем формирования представлений о безопасном поведении и знаний о том, как адекватно действовать при ЧСТХ [3, 4].

На основании вышесказанного, предлагается дополнительная программа для детей старшего дошкольного возраста «Безопасный я в безопасном мире». Программа имеет цель формирования представлений о безопасном поведении у детей старшего дошкольного возраста в ЧСТХ. Для достижения поставленной цели, программа имеет следующие основные задачи: сформировать начальные знания у детей старшего ДВ о безопасном поведении при угрозе и возникновении ЧСТХ; сформировать умение распознавать опасные ситуации, обосновывать и следовать стратегиям безопасного поведения, развивать нравственно-волевую сферу личности ребёнка: способность ценить жизнь и здоровье своё и окружающих.

Программа ориентирована на воспитанников старшей и подготовительной к школе группах (возраст от 5 до 7 лет), интеллект и социальные навыки которых соответствуют средневозрастной норме. Именно в старшем ДВ происходит становление познавательных, эмоциональных, социальных реакций. Программа адресована специалистам, работающими с детьми - воспитателям и педагогам, в т.ч. педагогам дополнительного образования, педагогам-психологам. Программа может быть использована в ДОО и в сфере дополнительного образования.

Специфика программы обусловлена тем, что занятия составлены в соответствии с памяткой «Правила и порядок поведения населения при угрозе и осуществлении террористического акта» Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий [5]. Часть рекомендаций не может быть применена детьми, соответственно, эти правила не включены в занятия.

Программа «Безопасный я в безопасном мире» ориентирована на применение широкого комплекса педагогических методов. Среди которых: дидактические игры, ситуационные задачи, беседы, рассказ, упражнения, подвижные игры, демонстрация видео и фото материалов и другие.

Важным практическим приложением к программе являются конспекты занятий, которые удобны для работы педагога. Кроме того, ознакомление с конспектами позволит родителям лучше понять материал занятий и способствовать его закреплению дома с ребёнком.

В структуре изучаемой программы выделяются следующие модули:

1. Кто нас защищает (занятия посвящены помогающим профессиям);
2. Моя безопасность (занятия об опасностях в целом и террористической безопасности в частности);
3. Что делать при пожаре (в основе представлены правила поведения в ЧСТХ, которая усугубилась пожаром);
4. Опасный предмет (занятия о правилах поведения при обнаружении неизвестных или бесхозных предметов);
5. Избежать опасности (занятия о правильном поведении при угрозе теракта);
6. Правила поведения с террористом (правила поведения, если оказался в заложниках);
7. Спасательный штурм (поведение при спасательном штурме).

Программа выстроены таким образом, что занятия по каждой из тем проводятся дважды в месяц (одно из них обучающее, другое – закрепляющее по той же теме). Все

последующие занятия логические связаны с предыдущими. Первое и последнее занятия учебного года являются вводным и итоговым соответственно. Прописаны рекомендации для педагогов по осуществлению работы с детьми после занятий по каждой из тем.

Программа имеет логическую структуру построения занятий: 1. вводная часть для привлечения внимания детей; 2. мотивационный момент для вовлечения учащихся в деятельность - педагог осуществляет постановку и принятие детьми цели занятия или создание с этой целью проблемной ситуации; 3. основная часть занятия в соответствии с целями и задачами; 4. подводящий диалог (монолог педагога), фиксация вместе с детьми в речи для организации построения нового знания; 5. практическая деятельность детей с применением нового знания; 6. фиксация знаний в речи детей и организация осмысления выполненной деятельности с помощью вопросов педагога; 7. Формирование и осуществление рефлексии деятельности или новых знаний детьми.

Успех реализации программы обеспечивается в том числе и следующими моментами: 1. владением педагогами методикой обучения детей теоретическим представлениям о безопасном поведении в ЧСТХ; 2. обеспечением действенного подхода в формировании культуры адекватного поведения ребенка в ЧС; 3. созданием предметной развивающей среды для ознакомления детей с возникновением и последствиями ЧСТХ, формированием представлений о правильном поведении; 4. применение игровых технологий и элементарной опытно-экспериментальной деятельности, интерактивных методик в получении теоретических представлений и практических навыков безопасного поведения при угрозе и возникновении ЧСТХ.

При этом рекомендовано поддерживать: положительный эмоциональный настрой детей, их жизнерадостность, открытость; включенность детей в активную деятельность; отсутствие конфликтов между детьми; создать спокойную нешумную обстановку, в которой голос педагога не доминирует, но хорошо различим.

При возникновении чрезвычайных ситуаций необходимо действовать самым безопасным образом. Но они тем и опасны, что они в реальности могут существенно отличаться от тех игровых ситуаций, которые разбираются на занятиях. Поэтому, важнейший компонент программы – это стратегия поведения детей. То есть такой образ действия (а не только правила поведения), который позволит в подобных, но нестандартных ситуациях сохранить жизнь и здоровье своё и окружающих. Такой образ действий (стратегии) для наибольшей понятности и запоминаемости для детей старшего ДВ в программе представлены в виде животных со схожими манерами поведения.

Выборочные примеры использования стратегий поведения (для облегчения обучения правилам безопасного поведения и для понимания общей канвы действий детей) по темам занятий:

1. по теме «Что делать при пожаре» стратегия поведения: «ловкие солдаты». (Не прячься, иначе пожарные могут тебя не найти - мы как ловкие солдаты не прячемся! Сохраняйте спокойствие и слушайте своего воспитателя - мы как ловкие солдаты выполняем приказы командира! С воспитателем, группой идём в безопасную зону или к выходу - мы как ловкие солдаты чётко шагаем, не толкаемся! Звони спасателям «112» и сообщи: адрес, что и где горит, фамилию и номер телефона - мы как ловкие солдаты умеем пользоваться связью);

2. по теме «Опасный предмет» стратегия поведения: «умные собачки». (Мы наблюдательные как собачки и мы замечаем странные предметы. Умные собачки знают, что в опасных предметах могут быть: провода, небольшие антенны, изолянты, веревки, скотч, батарейки, проволока, верёвки. Умные собачки знают, что опасные предметы могут шуметь, тикать, щелкать, иметь странный запах. Мы осторожные, как собачки – мы не трогаем странные предметы и не подходим к ним. Мы громкие, как собачки – мы зовём на помощь взрослых);

3. по теме «Избежать опасности» стратегия поведения: «тихие мышки». (*Если видишь ты бандитов или драка завязалась, ты не стой как столб на месте, если можешь – убегай! но бежим мы осторожно, словно маленькие мышки, тихо-тихо, незаметно, ты спасёшься – так и знай!* Чтобы избежать беды или опасности – нам нужно быть не только внимательными, но и шустрыми, как мышки! Ведь когда опасность увидел – надо от неё уйти! Например, если ты заметил вдалеке бандитов и можешь скрыться от них – делай это сразу, не надо рассматривать или слушать их! *Где укрыться от бандитов? Где угодно в стороне. За кустом, за магазином, можно спрятаться тебе! Ты сейчас как будто мышка, быстро можешь убежать! Не попалась мышка кошке, не догнать и не поймать!*);

4. по теме «Правила поведения с террористом» стратегия поведения: «наблюдательные котики». (Если ты оказался в заложниках: настройся на ожидание, спасателям нужно время, чтобы освободить тебя, спасатели спешат к тебе на помощь - котики тоже умеют долго ждать. Если есть возможность, держись подальше от дверей и окон - котики не любят сидеть на проходе. Будь внимателен, постарайтесь запомнить приметы преступников, отличительные черты лиц, одежду, имена, клички, шрамы, о чем они разговаривают – хорошенько запоминай - наблюдательные котики очень внимательно

могут следить за всеми. Не выделяться из массы других людей - не плакать, не кричать, не выпрыгивать - наблюдательные котики сидят тихо и не высовываются);

5. по теме «Спасательный штурм» стратегия поведения: «извивающиеся змейки». (Нельзя показывать оружие, даже игрушечное - змейки не ползают с игрушками. Нельзя брать брошенное террористами оружие - змейки не ползают с пистолетами. Нельзя трогать поврежденные конструкции и оголившиеся провода - змейки извиваются, но не по проводам. Нельзя спускаться по водопроводным трубам, по связанным простыням - змейки не спускаются из окон. Нельзя прыгать из окон здания, начиная с третьего этажа, т.к. неизбежны травмы - змейки не прыгают. Нельзя высовываться из окон и дверных проёмов - змейки ползут и извиваются, но из окон не высовываются. Нельзя приближаться к террористам - змейки, наоборот, прячутся от опасных людей).

Ещё одной особенностью данной программы является то, что для лучшей реализации целей и задач занятий выбраны куклы-персонажи. Кукла наставник Защитник Захар (ЗЗ) является авторитетным персонажем, который учит детей правилам безопасного поведения - волшебным правилам поведения (ВПП) на протяжении ряда занятий. Обладая авторитетом у детей и профессионализмом в области спасения людей, ЗЗ рассказывает ВПП детям, которые закрепляются далее в ходе занятий и используются для решения детьми заданий и в дидактических играх. ЗЗ играет роль эксперта на занятиях. Вторая кукла-помощник – ребёнок пупс Малышка Ляля (МЛ). Она не умеет правильно себя вести при ЧС и не знает правил безопасного поведения. Персонаж появляется на этапе закрепления знаний и позволяет детям встать на позицию старшего наставника, обучить МЛ (помочь ей в проблемной ситуации соответствующей тематике занятия) используя уже имеющиеся знания о правилах безопасного поведения.

Таким образом, нарастающая опасность ЧСТХ диктует необходимость обучения безопасному поведению детей старшего ДВ. Однако, это не отражается должным образом в дошкольном образовании, ввиду отсутствия разработанных целостных и систематизированных занятий (дополнительных программ) по террористической безопасности ДДВ. Предложенная программа позволит восполнить это несоответствие и сформировать у детей основы безопасного поведения при угрозе и возникновении ЧСТХ. В результате освоения программы ребёнок имеет знания об основных признаках различных ЧСТХ и умеет их распознавать, знает основные правила и стратегии безопасного поведения при угрозе и возникновении ЧСТХ, умеет выбрать стратегию действий адекватно обстановке и логически обосновать её, способен ценить жизнь и здоровье своё и окружающих и видит взаимосвязь между благополучием и следованием основным правилам поведения.

Литература

1. Борисова Н.И. Город, дружелюбный к ребенку. Методология реализации инициативы в Республике Казахстан / Н.И. Борисова, О.В. Пьянзина, Е.Н. Чернышева, Н.Н. Чебардакова. – Астана, 2015. 68 с.
2. Науменко Ю.Л. Педагогические технологии и механизмы формирования навыков безопасного поведения учащихся школ: автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2009. – 25 с.
3. Сантаева Т.С. Педагогическое обеспечение безопасности жизнедеятельности детей в дошкольном образовательном учреждении: автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2005. – 23 с.
4. Сухарев А.В. Формирование готовности студентов к действиям в чрезвычайных ситуациях террористического характера: автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2009. – 24 с.
5. Памятка «Правила и порядок поведения населения при угрозе и осуществлении террористического акта» // [Электронный ресурс] Режим доступа http://www.mchs.gov.ru/dop/info/smi/news/Novosti_glavnih_upravlenij/item/308865 (дата доступа – январь 2019).

ВОЗМОЖНОСТИ ДЕТСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кельдимуратова Айшат Елкайдаровна

магистрант БУ «Сургутский государственный педагогический университет», г.

Сургут

E-mail: ayshat.keldimuratova@mail.ru

Аннотация: в статье рассматривается необходимость всестороннего развития детей дошкольного возраста, в качестве одного из перспективных методов которого заявлена детская журналистика.

Ключевые слова: дошкольный возраст, старший дошкольный возраст, журналистика, детская журналистика.

В настоящее время перед системой дошкольного образования стоит чрезвычайно важная задача: найти такие средства поддержки инициативы ребенка в образовательном процессе и создать такие условия, которые бы позволили ему выступить активным участником деятельности. По мнению В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева ребенок «старшего

дошкольного возраста может действовать не только как исполнитель, но и как субъект» [1]. Будучи субъектом активной деятельности, ребенок проявляет самостоятельность, осуществляет планирование своих действий. Однако ребенок не может осуществлять такую деятельность полностью самостоятельно, для осуществления полноценной субъектной деятельности ему необходимо взаимодействовать как со сверстниками, так и со взрослыми.

Значимость формирования активной инициативной личности дошкольника подтверждается современными направлениями государственной политики России в области образования, представленными в нормативных документах (Закон «Об образовании в РФ», Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования). Так, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки РФ № 1155 от 17.10.2013 г.), выпускник детского сада должен обладать следующими «возможными возрастными характеристиками в области социально-коммуникативного развития»:

- ребёнок способен проявить инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности, в том числе и общении;
- он любознателен, задаёт вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями;
- дошкольник может активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, принимать участие в совместных играх;
- способен договариваться, учитывать интересы и чувства других детей, сопереживать неудачам и радоваться успехам других участников взаимодействия;
- он адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя;
- старается разрешать конфликты с помощью речи;
- старший дошкольник может достаточно хорошо овладеть устной речью, а также использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения высказывания в ситуации речевого общения [8].

В этой связи, одним из способов решения задач, установленных ФГОС ДО, может являться изучение основ журналистики. Основываясь на личностно-ориентированном подходе к обучению и воспитанию дошкольников, журналистика развивает коммуникативные умения, формирует навыки сотрудничества, дает возможность удовлетворить потребность детей в новых знаниях, впечатлениях, способствует

воспитанию любознательного, самостоятельного, успешного ребенка. В результате данной деятельности дошкольники учатся ориентироваться и продуктивно взаимодействовать с информационной средой и окружающим социумом. Также необходимо отметить, что возможность и целесообразность использования детской журналистики в старшем дошкольном возрасте подчеркивается многими учеными (С.М. Жарков, А.Н. Орлов, А.Ю. Дейкина и т.д.).

Прежде всего, определим, что представляет собой понятие «журналистика», отметив, что среди исследователей не существует единого подхода к интерпретации данного термина. Так, Н.Э. Шишкин определяет журналистику как общественную деятельность по сбору, обработке, интерпретации и распространению массовой информации [9]. Т.В. Силина-Ясинская отмечает, что назначение журналистики продиктовано необходимостью постоянного обеспечения общества информацией. Журналист выступает здесь как посредник, своего рода связующее звено между различными источниками информации и аудиторией. Направляя потоки информации подобно регулировщику на перекрестке, журналистика участвует в формировании общественного мнения по актуальным проблемам социального развития, которое, в свою очередь, является движущей силой общественного прогресса [8].

В свою очередь, С.Г. Корконосенок дает более полное определение: «журналистика – это общественная деятельность по сбору, обработке и периодическому распространению актуальной социальной информации (через печать, радио, телевидение, кино и т.п.); еще одно значение слова - система предприятий и средств сбора и доставки информации: редакции, телерадиокомпании, информационные агентства и их производственно-техническая база» [5].

Придерживаясь данного подхода, можно определить детскую журналистику, как газеты, журналы, теле- и радиопередачи, которые создаются для детей, а также деятельность детей в сфере средств массовой информации – один из важнейших факторов формирования языковой личности ребенка [3].

Понятие детской журналистики зародилось в середине XVII века, родоначальником которого был Ян Амос Каменский, выпустивший издание «Мир в картинках», доступное для понимания ребенка. В России первым выпуском детского журнала стало издание Н. Новикова «Детское чтение для сердца и разума». На сегодняшний день детская печать превратилась в отдельное независимое звено общей системы средств массовой информации (СМИ), что обусловлено целенаправленностью на детскую аудиторию. Самостоятельность и специфичность этого элемента СМИ выражается в характерном воспроизведении действительности с помощью собственных выразительных средств и

своеобразной формой и методами взаимодействия с аудиторией. По сути, детская журналистика помогает в социализации ребенка, дает представления о культурно-исторической жизни общества, ее интеллектуальных возможностях и духовно-нравственных ценностях. Помимо этого детская печать является способом коммуникации подрастающего поколения между собой и со старшим поколением, позволяя последним передавать свой жизненный опыт и знания. В общем можно сказать, что детская журналистика является важным средством познания мира для ребенка. Поэтому детская журналистика охватывает не только печатные издания, а также телевидение, радио и различные социальные институты и применяется в педагогических целях.

То есть в целом, детская журналистика – своеобразная часть медиакультуры: с одной стороны, это полноценные издания, программы, подобранные с учетом возраста аудитории, ее психологии, являющиеся частью СМИ, с другой – это феномен педагогики, несущий в себе образовательную и воспитательную составляющие.

Размышляя о педагогическом и воспитательном содержании детской журналистики, Д.А. Жукова [3], в первую очередь, выделяет:

а) собственно содержание и художественное оформление детской периодики, как результат творческого процесса создателей детских СМИ, как взрослых, так и детей;

б) функционирование детских самостоятельных объединений – студий, «школ» журналистики (в редакциях СМИ, во внешкольных учреждениях, в школах) как творческий процесс приобщения к журналистской профессии;

в) создание условий для творческого процесса ребенка, такого, например, как проектная деятельность в журналистике (может быть, самое главное).

В целом же современные методы педагогики в обучении дошкольников довольно разнообразны, но основной целью во всех методиках является формирование познавательного интереса, стремления к самообразованию и самообучению. Стремление к самостоятельному познанию мира служит предпосылкой к дальнейшему успешному обучению в школе. Детская журналистика, основываясь на личностно-ориентированном подходе к обучению и воспитанию, развивает познавательный интерес к различным областям знаний, формирует навыки сотрудничества. В результате данной деятельности дошкольники учатся ориентироваться и продуктивно взаимодействовать с информационной средой и окружающим социумом. Кроме того, детская журналистика способствует развитию исследовательских умений и навыков, основ научного мышления, деятельности, направленной на самостоятельное творческое познание, социальной уверенности. Специфика детской журналистики определяется четко выраженной возрастной ориентированностью на аудиторию. В связи с этим в ней применяются

особые, специфические приемы отображения действительности, собственные выразительные средства, формы, способы контакта с аудиторией [4]. В результате использования таких приемов дети старшего дошкольного возраста получают следующие личностные результаты: понимание нравственного содержания поступков окружающих людей, ориентация в поведении на принятые моральные нормы; развитие навыков сотрудничества со взрослыми, сверстниками в процессе выполнения совместной деятельности; проявления инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности, в том числе и общении; проявление интереса к причинно-следственным связям; участие в совместных играх; способность договариваться, учитывать интересы и чувства других детей, сопереживать неудачам и радоваться успехам других участников взаимодействия и др.

Таким образом, журналистская деятельность дает возможность удовлетворить потребность детей в новых знаниях, впечатлениях, способствует воспитанию любознательного, самостоятельного, успешного ребенка. Дошкольникам, проявляющим инициативу, активность, стремление находить контакты с окружающими, такая деятельность создает возможности для реализации своего творческого и познавательного потенциала. Тем не менее, необходимо отметить, что детская журналистика является недостаточно изученной в области целенаправленного педагогического развития дошкольников.

Литература

1. Арасланова А.А. Становление концепции социального партнерства: мировой зарубежный опыт и тенденции развития // Наука Красноярья. 2012. Т. 1. № 5. С. 228-238.
2. Деветьярова Р.З. Детская журналистика в условиях детского сада // Образование в Кировской области. 2017. № 2 (42). С. 31-33.
3. Десяев С.Н. Дидактическая направленность игровых приемов и технологий в детской журналистике // Современные проблемы науки и образования. 2015. №2-2. С. 336.
4. Жукова Д.А. Современная детская журналистика как фактор формирования индивидуального и группового сознания детей: проблемы и перспективы развития // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2011. № 4 (14). С. 57-61.
5. Корконосенко С.Г. Основы журналистики. М.: Аспект Пресс. 2004. 190 с.
6. Лашкова Л.Л. Формирование коммуникативных качеств у детей старшего дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 2009. № 3. С. 34-39.

7. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384) // Справочно-правовая система «Консультант Плюс».

8. Силина-Ясинская Т.В. Основы журналистики. Минск: БГУ, 2015. 102 с.

9. Шишкин Н.Э. Основы журналистики. Тюмень: Тюменский Государственный Университет, 2008. 35 с.

ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Кириенко Светлана Дмитриевна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

г. Челябинск

E-mail: cdk_09@mail.ru

Микерина Алена Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

г. Челябинск

E-mail: mikerinaas@yandex.ru

Аннотация: В статье обоснована актуальность проблемы управления информационным образовательным пространством в дошкольной образовательной организации; представлен обзор основных идей современных исследователей по проблеме применения информационных и коммуникационных технологий в практике детских садов.

Ключевые слова: информационная среда, информатизация, информационные технологии, дошкольное образование, информационная образовательная среда.

Информатизация дошкольных образовательных организаций обусловлена социальной потребностью в повышении качества обучения и воспитания детей

дошкольного возраста. Информационные технологии позволяют расширять возможности в сфере дошкольного образования, они способны повысить эффективность взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Проблемами организации информационной образовательной среды, ее содержанием, структурой, особенностями ее формирования и развития занимались А.А. Андреев, Ю.С. Брановский, П.В. Веденеев, С.Г. Григорьев, Р.Ю. Гурниковская, О.А. Ильченко, А.А. Кузнецов, Е.В. Мельникова, В.П. Мозолин, С.В. Панюкова, С.Н. Поздняков, Е.С. Полат, И.В. Роберт, В.И. Солдаткин, А.П. Тряпицына и др. [1; 2].

Администрация дошкольных образовательных организаций заинтересована в современных способах управления информационной образовательной средой, что вызвано необходимостью систематизации в разработке, накоплении и практическом использовании разрозненных информационных ресурсов педагогического назначения в ДОО [7].

Образовательный процесс в детском саду можно рассматривать как информационный, связанный с производством, хранением, обменом и потреблением различной информации. В силу этого обстоятельства среду, в которой он протекает, можно рассматривать в качестве информационной среды [4].

Остановимся на рассмотрении понятия «информационная образовательная среда». Так, В.А.Красильникова, А.С. Заварихин, Т.Н.Казарина трактуют ИОС как социально-психологическую реальность, в которой созданы психолого-педагогические условия, обеспечивающие познавательную деятельность и доступ к информационным образовательным ресурсам на основе современных информационных технологий [5]. А.А. Андреев, Г.А. Краснова, С.Л. Лобачев, К.Ю. Лупанов, А.А. Поляков, А.А. Скамницкий и В.И. Солдаткин считают, что ИОС представляет собой единое информационно-образовательное пространство, объединяющее информацию, как на традиционных носителях, так и электронных; компьютерно-телекоммуникационных учебно-методических комплексах и технологиях взаимодействия [3].

Мы разделяем мнение С.А. Назарова, который определяет ИОС как педагогическую систему, объединяющую в себе информационные образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, средства управления образовательным процессом, педагогические приемы, методы и технологии, направленные на формирование интеллектуально-развитой социально-значимой творческой личности, обладающей необходимым уровнем профессиональных знаний, умений и навыков.

В педагогической науке определены различные подходы к пониманию сущности и структуры среды. Во всех исследованиях компоненты среды обучения разделяются на две

категории: субъекты и объекты, где субъектами образовательного процесса являются дети и воспитатели. Объектами — средства и инструменты образовательной деятельности, методики, материальная база, область управления педагогическим процессом, способы коммуникации.

А.А. Кузнецов, И.В. Роберт выделяют следующие компоненты образовательной среды: субъекты среды, источники учебной информации, инструменты учебной деятельности и средства коммуникаций, а также наполнение (учебное и методическое содержание) образовательной среды. Обращение к информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ) существенно расширяет состав и возможности ряда компонентов образовательной среды. Среда, складывающаяся на основе средств ИКТ, называют информационно-коммуникационной образовательной средой (ИКОС).

Существуют три основных типа ИОС: среды, ориентированные на представление знаний; среды, ориентированные на самостоятельную деятельность по приобретению знаний; смешанный тип сред. Первое понимание ИОС связано с аппаратно-программной моделью изучаемой области знания, в которую встраивается определенная методика или методики обучения. Для второго типа характерно убеждение, что обучение в ИОС является активным процессом, направленным на извлечение, конструирование знания, а не просто на его воспроизведение.

Анализ современных российских и зарубежных исследований показывает, что в последние годы происходит стирание различий между этими типами сред, и формируются среды, которые интегрируют оба подхода, то есть, среда представляет собой источник учебно-методического знания в конкретной области знания и одновременно высоко структурированную среду для организации различных форм самостоятельной познавательной деятельности. Такие среды, как правило, формируются в рамках общедоступных технологий в среде, либо базируются на профессионально разработанных оболочках.

Ряд исследователей (Е.В. Баранова, Е.З. Власова, И.Б. Государев, И.К. Елизарова, А.Н. Костиков и др.) считают, что ИОС любой образовательной организации должна включать три компонента:

-компонент, обеспечивающий программно-аппаратную организацию информационной среды;

-компонент, обеспечивающий учебно-методическое наполнение ее информационных ресурсов;

-компонент, обеспечивающий организацию деятельности педагогического коллектива в самой среде.

ИОС образовательного учреждения, по их мнению, характеризуется совокупностью признаков и свойств:

1. Она является системным объектом и развивается как открытая самоорганизующаяся система в соответствии с логикой и закономерностями собственного развития, а также развития педагогической системы ОУ в целом.

2. Для нее характерно постоянное повышение уровня организации и технического оснащения.

3. Отличается единством и целостностью структуры, которые основаны на единстве педагогических целей и задач, решаемых субъектами образовательного процесса.

4. Обеспечивает взаимодействие участников образовательного процесса и включает в себя компоненты, позволяющие организовывать различные виды профессиональной деятельности с использованием средств ИКТ [6].

Значимость проблемы определяется, с одной стороны, потребностью государства и общества в развитии информационного пространства дошкольного образования и, с другой, отсутствием программ и проектов, нацеленных на создание ИОС в ДОО и его управлении. Организация ИОС является основной задачей, которую в рамках развития процессов информатизации решает каждая дошкольная образовательная организация. В ходе проведения исследования нами была выдвинута рабочая гипотеза. Эффективное управление ИОС дошкольной образовательной организации, возможно при следующих организационно-педагогических условиях:

- создание материально-технической базы, необходимой для полноценного функционирования ИОС;

- рациональное размещение, хранение и использование базы данных образовательных ресурсов ДОО;

- формирование ИКТ-компетентности сотрудников ДОО.

Для проверки выявленных организационно-педагогических условий нами была изучена информационная образовательная среда дошкольной образовательной организации. В результате проведения исследования организационно-педагогических условий управления ИОС в ДОО, нами были сделаны выводы, что создание материально-технической базы, необходимой для полноценного функционирования ИОС находится на среднем уровне, рациональное размещение, хранение и использование базы данных образовательных ресурсов ДОО — на низком уровне, формирование ИКТ-компетентности педагогов ДОО — на низком уровне. Все это направляет нас к необходимости реализации выявленных организационно-педагогических условий.

Литература

1. Андреев А.А. Некоторые проблемы педагогики в современных информационно-образовательных средах // Инновации в образовании. 2004. № 6. С. 98-101.
2. Брановский Ю. Работа в инновационной среде // Высшее образование в России. 2002. № 1. С. 193-200.
3. Информационная образовательная среда университета: учебно-методическое пособие / Под ред. В.П. Соломина. Спб.: Академия Исследования Культуры, 2008. 92 с.
4. Кириенко, С.Д. Использование образовательных технологий в практике работы дошкольных образовательных организаций // В сборнике: Актуальные проблемы дошкольного образования: основные тенденции и перспективы развития в контексте современных требований Сборник материалов XIV международной научно-практической конференции. 2016. С. 226-232.
5. Кириенко, С.Д., Микерина А.С. Применение информационных и коммуникационных технологий в практике дошкольных образовательных организаций // Вестник ЧГПУ. 2018. № 3. С. 80 – 89
6. Красильникова В.А. Информатизация образования: понятийный аппарат // Информатика и образования. 2003. №4. С. 21-27.
7. Уваров А. Информатизация образования как инновационный процесс // Народное образование. 2007. №9. С.139-145.

К ВОПРОСУ ОБ ОЦЕНКЕ ИМИДЖА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Крумова Эльмира Мамедовна

магистрант БУ «Сургутский государственный педагогический университет»
(направленность «Менеджмент в дошкольном образовании»),
воспитатель МБДОУ №22 «Сказка», г. Сургут,
e-mail: gadzhieva-1995@mail.ru

Зырянова Светлана Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования
БУ «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут
E-mail: zyryanova-zsm@yandex.ru

Аннотация. В данной статье дается определение понятию «имидж» с различных теоретических позиций. Выделены критерии оценки положительного имиджа дошкольной образовательной организации и подобраны методы их исследования. Прописаны результаты констатирующего этапа эксперимента, проведенного в ДОО г. Сургута ХМАО-Югры.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, имидж, положительный имидж образовательной организации, механизмы формирования имиджа, партнерство дошкольной образовательной организации и семьи.

Дошкольная образовательная организация сегодня рассматривается не просто как детский сад, а как организация, оказывающая образовательные услуги, конкурирующая с другими организациями своего профиля. В любом случае конкурентоспособная образовательная организация — это организация, которая обеспечивает устойчивый уровень качества образовательных услуг.

В ФГОС дошкольного образования (Приказ №1155 от 17.10.2013) (далее Стандарт) в п.1.4 одним из основных принципов дошкольного образования является сотрудничество ДОО и семьи [11]. Согласно стандарту дошкольного образования одним из психолого-педагогических условий для создания социальной ситуации развития для участников образовательных отношений является взаимодействие дошкольной организации с семьей по вопросам образования ребенка, непосредственное вовлечение родителей в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи.

В законе «Об образовании в РФ» (от 29.12.2012 №273-ФЗ) в статье 2 участниками образовательных отношений выступают обучающиеся и их родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся. В статье 26 п.6 говорится о том, что в целях учета мнения обучающихся, родителей (законных представителей) и педагогических работников по вопросам управления образовательной организацией и при принятии образовательной организацией локальных нормативных актов, создаются советы родителей (законных представителей) [10].

Формирование положительно имиджа образовательных организаций непосредственно связано с осуществляемой независимой оценкой качества образования на основании Приказа Минобрнауки РФ от 05.12.2014 № 1547 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность».

В законе «Об образовании в РФ» (от 29.12.2012 №273-ФЗ) в статье 95 п.7 говорится о том, что на основании результатов независимой оценки качества образования формируется рейтинг организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и (или) реализуемых ими образовательных программ [10].

Актуальность темы обусловлена тем, что успех любой организации зависит от множества факторов и одним из важных аспектов общего восприятия и оценки образовательной организации является впечатление, которое она производит, поэтому современные образовательные организации вплотную сталкиваются с необходимостью формирования и развития своего положительного имиджа.

Специалисты по социологии права трактуют понятие имидж как обобщенную, эмоционально окрашенную в общественном и личном сознании форму отражения правовой действительности в виде комплекса представлений о законах и методах социально-правового воздействия.

В.М. Шепель определяет имидж как индивидуальный облик или ореол, создаваемый средствами массовой информации, социальной группой или собственными усилиями личности в целях привлечения к себе внимания [9].

М.В. Томилова определяет имидж организации как целостное восприятие (понимание и оценка) организации различными группами общественности, формирующееся на основе хранящейся в их памяти информации о различных сторонах деятельности организации.

Т.Н. Пискунова рассматривает имидж образовательной организации как эмоционально окрашенный образ, обладающий целенаправленно заданными характеристиками и призванный оказывать психологическое влияние определенной направленности на конкретные группы социального окружения общеобразовательного учреждения [9].

Научные работы А.А. Бодалева, А.А. Леонтьева способствовали раскрытию психологических закономерностей восприятия и понимания человека человеком, формирования межличностной и массовой коммуникации. Имидж – это то, что помогает создавать новый образ, вызвать интерес, наладить взаимоотношения образовательной организации с социумом, семьями воспитанников, школой [8].

И.Р. Лазаренко считает, что имидж образовательной организации представляет собой не «набор случайных компонентов, а стройную систему взаимосвязанных качеств, интегративную совокупность характеристик» [7].

А.В. Щербаков рассматривает два подхода формирования имиджа образовательной организации: от потребностей образовательной организации или от запросов заказчиков услуг [12].

Толковый словарь для специалистов средств массовой информации трактует понятие имидж как образец, представления о человеке, создаваемые у окружающих самим человеком заинтересованными лицами; стиль поведения человека.

В Педагогическом словаре понятие имидж трактуется как эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа субъекта в сознании социального окружения, в массовом сознании или формальная система ролей, которые субъект играет в своей жизни и деятельности, дополняющаяся чертами характера, интеллектуальными особенностями, внешними данными [1].

После анализа психолого-педагогической литературы по проблеме формирования положительного имиджа образовательных организаций, а также анализа нормативных документов, регламентирующих партнерство дошкольной организации и семьи, в рамках нашего исследования был проведен констатирующий этап эксперимента на базе МБДОУ №22 «Сказка», г. Сургута ХМАО-Югры. Исследованием было охвачено 70 детей старшего дошкольного возраста, 36 педагогов, 140 родителей. Эксперимент проходил, не нарушая образовательного процесса в ДОО. Целью констатирующего этапа являлось изучение состояния имиджа муниципальной дошкольной образовательной организации №22 «Сказка» г. Сургута.

Для изучения состояния имиджа дошкольной образовательной организации нами были выделены следующие критерии на основе исследования Е.П. Никоненко: информационный, оценочный, мотивационный.

Для того, чтобы изучить содержание информационного критерия, нами был проанализирован сайт дошкольной образовательной организации на основании Приказа Минобрнауки РФ от 5 декабря 2014 г. № 1547 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность».

Также нами был проанализирован сайт «РИА. Новости. Детские сады России: рейтинг», где МБДОУ №22 «Сказка» занимает 770 место среди дошкольных образовательных организаций России. Результаты оценивания: условия, созданные для ребенка из 100% составляют 54,38; педагоги, работающие с детьми – 31,24; дополнительные услуги – 51,06 [<https://sn.ria.ru/20160314/1376149376.html#%C2%A0>].

Для того, чтобы определить уровень осведомленности родителей деятельностью МБДОУ №22 «Сказка», нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие 140 родителей детей разных возрастных групп, кроме групп детей раннего возраста.

Ответы на вопросы, направленные на выявление уровня осведомленности родителей (информационный критерий) о различных направлениях деятельности образовательной организации продемонстрировали следующие результаты: высокий уровень - 20 родителей (14%); средний уровень - 81 родитель (58%); низкий уровень - 39 родителей (28%).

Таким образом, можно сделать вывод: несмотря на то, что родители неплохо осведомлены об отдельных аспектах организации условий в ДОО, эпизодах ее жизнедеятельности, выявлена недостаточная информированность потребителей услуг детского сада о ключевых аспектах образовательной деятельности организации, качестве основных условий обеспечения высококлассного дошкольного образования (продукта) составляющих основу в структуре ее имиджа.

Для того, чтобы определить уровень осведомленности работников ДОО о разных сферах деятельности в дошкольной образовательной организации, нами также было проведено анкетирование, в котором принимало участие 36 педагогов всех возрастных групп. В результате анкетирования были получены следующие результаты: высокий уровень продемонстрировали 7 педагогов (18%); средний уровень 21 педагог (63%); низкий уровень 8 педагогов (19%). Таким образом, анализ результатов анкетирования показал, что превышающий среднее значение уровень осведомленности работники демонстрируют педагоги по таким вопросам как: история, традиции, символика организации; текущее финансовое состояние дел, положение организации в городском образовательном сообществе; проблемное поле; содержание должностной инструкции; личная роль работника в обеспечении функционирования организации.

Для того, чтобы изучить оценочный критерий, нами были взяты шкалы для комплексной оценки качества образования «ECERS-R» и модифицированы под наше исследование. Для изучения уровня удовлетворенности родителей работой ДОО и качеством образования нами было проведено анкетирование, направленное на определение уровня удовлетворенности родителей качеством образовательной деятельности и работой дошкольной образовательной организации. В результате анкетирования были получены следующие результаты: высокий уровень - (17%); средний уровень - (60%); низкий уровень - (23%). Таким образом, результаты анкетирования показали, что преобладающим уровнем удовлетворенности родителей выступает средний и низкий. Анализируя результаты изучения оценочного компонента имиджа, можно

сделать вывод об его недостаточной сформированности, отсутствии его целостной информационной обеспеченности и, как следствие, пробелов осведомленности представителей целевой аудитории.

Для изучения мотивационного критерия нами было проведен анализ продуктов детской деятельности по модифицированной методике «Детский сад», а также анкетирование педагогов и родителей.

Для выявления отношения воспитанников к дошкольной образовательной организации нами было предложено детям нарисовать рисунок на тему «Мой любимый детский сад». В рисунках детей мы обращали внимание на аккуратность выполнения работы, на выбор спектра цветов, на комментарии детей по итогам работы. Проанализировав рисунки детей, мы получили следующие результаты: 16 детей (23%) – отрицательное отношение; 54 ребенка (77%) – положительное отношение. Таким образом, результаты анализа продуктов детской деятельности показали, что не все воспитанники дошкольной образовательной организации имеют положительное отношение. Следовательно, педагогам ДОО необходимо совершенствовать свои навыки в вопросах организации воспитательно - образовательного процесса, а руководству помогать им в этом.

С целью выявления положительного или отрицательного отношения родителей к ДОО и педагогам, нами был проведен психологический тест с родителями «Курочка и цыплята». По результатам тестирования нами были получены следующие результаты: 37 родителей (27%) – имеют отрицательное отношение к педагогам и деятельности дошкольной образовательной организации. Эти родители расположили цыплят снизу и сзади курочки; 103 родителя (73%) – имеют положительное отношение к педагогам и деятельности дошкольной образовательной организации. Эти родители расположили цыплят под крылом, на спине и на голове курочки.

Для того, чтобы выявить положительное или отрицательное отношение педагогов к аспектам деятельности дошкольной образовательной организации нами было проведено анкетирование, в результате которого нами было выявлено, что: 9 педагогов (24%) – имеют отрицательное отношение; 29 педагогов (76%) – положительное отношение.

Таким образом, изучение имиджа дошкольной образовательной организации на примере МБДОУ №22 «Сказка» позволило определить следующие положительные компоненты:

- 1) профессионализм педагогов (знание основ дошкольного образования, использование компьютерной техники, владение информационными технологиями в образовательном процессе);

- 2) качественное дошкольное развитие, воспитание и обучение;
- 3) высокий уровень информированности о целях и задачах дошкольной образовательной организации в области обучения и воспитания детей, о режиме работы ДОО, об организации питания, о реализации основной образовательной программы.

Несмотря на благоприятные составляющие имиджа данной дошкольной образовательной организации, нельзя не отметить и проблемы, выявленные в ходе исследования:

- 1) недостаточная информированность потребителей услуг детского сада о ключевых аспектах образовательной деятельности организации, качестве основных условий обеспечения качественного дошкольного образования, составляющих основу в структуре ее имиджа;

- 2) недостаточная информированность педагогов детского сада о ключевых аспектах образовательной деятельности организации, качестве основных условий обеспечения высококлассного дошкольного образования (продукта), составляющих основу в структуре ее имиджа;

- 3) недостаточно высокий уровень удовлетворенности родителей воспитанников качеством образования и работой дошкольной образовательной организации;

- 4) не всегда положительное отношение всех субъектов образовательных отношений к деятельности дошкольной образовательной организации.

Литература

1. Даниленко Л.В. Имидж учебного заведения / Л.В. Даниленко// Справочник руководителя образовательного учреждения. 2003. № 1. С. 34-49.
2. Журавлев Д.В. Имидж дошкольного образовательного учреждения и особенности его / Д.В. Журавлев // Детский сад от А до Я. 2005. №3.С. 24
3. Зырянова С.М. Внедрение интегративных процессов в практику дошкольного образования //Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № S2. С. 16-20. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76022.htm>.
4. Ермакова Л.А. Преемственные связи ДООУ, школы и родителей / Л.А. Ермакова, Е.А. Арнаутова, Г.Г. Зубова. - М.: ТЦ Сфера, 2006. С. 128.
5. Журавлев Д.В. Научные основы формирования имиджа дошкольного образовательного учреждения / Д.В. Журавлев // В образовании. 2005. № 2.С. 31-44.
6. Исследование имиджа дошкольного образовательного учреждения // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2010. № 2.С. 5-7.
7. Лазаренко И.Р. Формирование имиджа образовательного учреждения как управленческое новшество / И.Р. Лазаренко// Педагог. 2000. № 9.С. 10-32.

8. Перельгина Е.Б. Психология имиджа: учебное пособие / Е.Б. Перельгина Е.Б. - М.: Аспект Пресс, 2002. 223с.
9. Пискунова Т.Н. Условия и факторы формирования позитивного имиджа общеобразовательного учреждения: Диссертация кандидата психологических наук. Москва, 1998. С.11.
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf
12. Щербаков А.В. Имидж образовательного учреждения / А.В. Щербаков // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2008. № 9.С. 39 — 46.

РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМ СЕМЕЙНОГО ЧТЕНИЯ В ЦЕЛЯХ УКРЕПЛЕНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Крутякова Татьяна Ивановна

Заведующий МБДОУ № 43 «Лесная сказка»

E-mail: krutyakovat@mail.ru

Аннотация: в статье в контексте проблемы семейного чтения раскрываются особенности семейного чтения, его преимущества и значение, приводятся примеры организации деятельности в ДОУ по проблеме семейного чтения.

Ключевые слова: семейное чтение, книга, чтение вслух, особенности семейного чтения.

Издавна в России семейное чтение считалось полезнейшим и достойным занятием. В почете оно было и у крестьян, и у дворян. Дети в семьях причащались к слову и книге благодаря чтению вслух, семейным театрализованным представлениям, рассказам. В XIX было устойчивой традицией читать вслух. Чтение организовывали в литературных кружках, салонах, читали вновь написанные работы и старинные произведения. В домах вечерами в кругу собиралась вся семья и все члены по очереди читали романы с продолжениями. Влюбленные наедине читали друг другу романтические стихи и прозу. Существовали кружки самообразования, где вслух зачитывались и обсуждались книги по философии, экономике, природе. Родители, бабушки, дедушки, гувернеры, учителя

читали книги детям вслух. Когда появилось телевидение, чтение вслух постепенно стало исчезать. Современные технологии активно вытесняют книгу, книга не является духовной ценностью, общество теряет традиции семейного чтения. Что же такое семейное чтение и как влияет оно на отношения в семье и на развитие ребенка? Зачем нам необходимо, чтобы ребенок оторвался от телевизора, компьютера и слушал чтение?

Чтение прежде всего остается главным инструментом образования, развития личности и ее социализации. Такой личности, которая умеет охватить общее, соразмерно оценивать сложившуюся ситуацию, оперативно принять грамотное решение, имеет большой объем памяти, яснее формулирует свои мысли, свободно владеет письмом. Чтение воспитывает качества социально ценного и развитого человека. Такую личность возможно воспитать только с самых младых лет. Встреча с книгой будет тем успешнее, чем лучше развивали ребёнка с первых дней рождения. Детские книги способны накапливать в душе ребёнка добрые впечатления и достойные для подражания примеры поведения.

Книга остается источником информации, предметом жизненной необходимости для детей во всех аспектах, эмоциональной, социальной и интеллектуальной поддержкой.

Самая первая встреча с книгой у ребенка совершается в семье вследствие чтения вслух, рассказывания родителями, бабушками, дедушками. Семейное чтение внедряет человека в огромный мир книжной культуры, является самым старым и проверенным методом воспитания ребёнка как читателя. Читательская культура и читательская деятельность образовывается сначала слушания и затем говорения. Семейное чтение воспитывает интерес к чтению. Отсутствие интереса, потребностей в чтении у взрослых кроется в детстве. Семейное чтение содействует раннему и правильному овладению речью, развивает свободное общение со взрослыми и детьми. Формируются и развиваются все компоненты устной речи: произносительной и лексической сторон, грамматического строя речи, связной речи (диалогической и монологической форм). Ребенок начинает практически овладевать нормами речи.

Систематическое чтение вслух с самого раннего детства вводит ребенка в сам процесс чтения и содействует овладению самостоятельным чтением, предопределяет качество и предпочтения потенциальных читателей. Семейное чтение формирует эмоционально эстетическое понимание книги. Звучащее слово восполняет потребность человека в ярких и эмоциональных впечатлениях. Слушая книгу, ребенок испытывает огромное влияние звучащего слова. Оно передает грусть и радость, торжество, шутку, печаль.

Семейное чтение развивает такие способности, которые станут основой для восприятия художественных образов. А такое восприятие невозможно без наглядных образов, воображения, умения переживать печаль и радость героев сказок, рассказов, поэм, стихотворений.

Чтение вслух очень нужно не только для малышек, но и старших дошкольников и уже школьников, и даже для пожилых людей. В процессе семейного чтения ребенок научается внимательно слушать.

Семейное чтение является действенным способом социализации подрастающего поколения. Общение в процессе чтения создает основу для обмена мнениями, оно необходимо детям и взрослым, благодаря ему каждый участник обогащается эмоционально.

Некоторые специалисты считают семейное чтение профилактической мерой старения. Они говорят, что старение - результат жизни без книги, без чтения, которое стимулирует высокоактивные занятия умственной деятельностью.

Совместное прочтение книги, общение в процессе обсуждения прочитанного сближает членов семьи, укрепляет семейные отношения, становится связующим звеном между детьми и родителями, объединяет их духовно.

Особенности семейного чтения от других видов чтения:

1. В основе семейного чтения стоит практика «чтения вслух», отличная от «чтения про себя»;

2. Семейное чтение предполагает совместную деятельность;

3. В модели семейного чтения одновременно осуществляются все главнейшие функции чтения: воспитательная, познавательная, коммуникационная, развивающая, развлекательная.

4. Семейное чтение представляет собой библиотеку особого вида, вплотную связанную с пониманием частной, личной, домашней, семейной библиотеки.

Занимаясь проблемой семейного чтения, его пропагандой, мы в дошкольном образовательном учреждении разработали и внедряем проект «Семейное чтение». Реализация проекта предполагает совместную деятельность родителей и детей; взаимодействие педагога с родителями; взаимодействие педагога с детьми; взаимодействие в системе: педагоги – дети – родители.

Социально-педагогическое партнерство в системе «семья – образовательное учреждение» возможно при реализации определенных организационно-педагогических условий, к которым отнесены:

1. Принципы построения взаимодействия: открытости, динамичности,

целеполагания, командообразования, событийности, корпоративности, гуманизации, созависимых отношений, интеграции, ответственности, добровольности, социальной адекватности, предсказуемости, недетерминированности и др.;

2. Организация совместной (командной) деятельности в системе «педагоги – дети – родители» на основе событийных мероприятий в образовательном учреждении (стратегическое и тактическое планирование развития школы, обозначение приоритетных задач, участие в конкурсах, поездках, в разрешение проблемных ситуаций с детьми и др.).

3. Внедрение отношений в форме социально-педагогического партнерства в системе «семья – образовательное учреждение», при определенных организационно-педагогических условиях, способствует получению позитивных результатов при решении педагогических задач.

Ожидаемые результаты проекта:

- Осознание каждым родителем ценности детского чтения как эффективного средства образования и воспитания.

- Увеличится количество духовно-нравственных мероприятий для детей и их родителей.

- Увеличится количество посещений в школьной и городской библиотеке.

- Улучшение качества чтения обучающихся.

- Популяризация семейного чтения как источника формирования интереса к книге

1 Этап - Организационно-подготовительный.

1. Анкетирование родителей, педагогическая диагностика с детьми.

2. Изучение методико-педагогической литературы по теме.

3. Разработка перспективных планов по взаимодействию с родителями и работе с детьми.

4. Разработка конспектов, сценариев, презентаций, мероприятий с родителями и детьми.

2 Этап - Основной

Цель второго этапа - формирование традиций семейного чтения, повышение интереса к художественной литературе.

1. Проведение литературных совместных мероприятий для родителей и воспитанников.

2. Организация круглых столов, встреч, консультаций и других форм работы для родителей с целью становления традиций семейного чтения.

Формы работы с родителями и детьми

- литературные викторины

- экскурсии в детскую городскую библиотеку
- оформление «Дневников читателя» совместно с родителями
- литературные семейные встречи
- тематические выставки семейных книг, их презентация, обмен книгами среди семей

- выставки детских рисунков и поделок по любимым произведениям
- тематические проекты
- оформление семейных газет, выставок
- анкетирование
- родительские встречи, круглые столы
- участие родителей в групповых драматизациях по изученным произведениям
- дидактические игры-путешествия по произведениям и творчеству писателей
- конкурсы чтецов.

Предполагается проведение конкурсов: «Лучший отзыв о книге», «Любимые книги всех членов нашей семьи», «Самая необычная книга семейной библиотеки», «Книги, которые семья читает вместе», «Читаем сказку по ролям», «Лучшее семейное сочинение», конкурс рисунков «Моя семья», «Любимый литературный герой», «Книги своими руками».

Запланированы мероприятия с детьми и родителями:

- Познавательные викторины по прочитанным произведениям.
- Читательские конференции «Различные взгляды на одну книгу».
- Интерактивные викторины по любимым книгам.
- Совместные просмотры, а затем обсуждения фильмов по произведениям детских писателей.

- Литературные праздники: «Возьмите книгу в круг семьи», «Любимый писатель» к юбилеям детских писателей, «Подростаю с книжкой я».

Темы встреч с родителями:

- Как помочь ребёнку полюбить чтение?
- Роль чтения в формировании личности ребенка.
- Учимся читать вдумчиво.
- Что читают наши дети?
- Литературное чтение и правильная речь.
- Традиции семейного чтения.

- Семейное чтение как средство духовно-нравственного становления личности ребёнка.

- Богатство семейной библиотеки.

Проводятся и будут проводиться:

- Оформление книжных выставок.
- Составление списков литературы для воспитанников и их родителей.
- Рекламирование новых книг.
- Составление буклетов-рекомендаций для семейного чтения.
- Оказание помощи в определении круга детского чтения, направленного на развитие и формирование положительных эмоций ребенка.

- Библиографические беседы, содержащие информацию о литературе для детей, и методические рекомендации для родителей.

3 Этап - Заключительный.

1. Обобщение результатов реализации проекта в виде буклета.
2. Проведение педагогической диагностики и анкетирование родителей.
3. Представление проекта на педагогическом совете по итогам работы.
4. Освещение проекта в СМИ.

Нами составлена памятка для родителей:

Помните, разумное, организованное семейное чтение приносит неоценимую пользу. Книга является лучшим советчиком в воспитании детей. Власть ее велика. Книга — это прежде всего знания, хорошие мысли, невозможная помощь в учебе и труде, прекрасный отдых. Но хорошую книгу мало иметь, надо научить детей ею пользоваться. Семейное чтение укрепляет детско-родительские отношения. Семейное чтение готовит человека к взаимоотношению с книгой, пробуждает и углубляет внимание, формирует потребность в чтении. Семья – это особый социальный институт, вводящий ребёнка в мир культуры, в том числе и читательской.

Советы родителям о чтении в семье

- ✓ Читайте вместе вслух.
- ✓ Помните, что дети любят перечитывать книги. Не стоит протестовать против этого.
- ✓ Познакомьтесь с литературой по вопросам детского чтения.
- ✓ Воспитывайте у ребенка культуру общения с книгой: знакомьте его с правилами бережного отношения к книге, при необходимости организуйте мелкий ремонт; прививайте детям навыки работы с книгой.

✓ Чаще посещайте библиотеку сами, чтобы вместе с профессионалами подумать о чтении ваших детей, поговорить о лучших детских книгах, получить информацию о новых поступлениях.

✓ Не ограничивайтесь общением только в своей семье, чаще посещайте вместе с детьми библиотеку. Активно участвуйте в библиотечных, клубных, школьных мероприятиях.

Семейное чтение занимает важнейшее место в развитии человека и находится у самых истоков формирования личности.

Надеемся, запланированные мероприятия «вернут семейное чтение» и оно навсегда поселится в семьях наших воспитанников.

Литература

1. Павлова А. Домашняя библиотека и семейное чтение. // Семейное чтение. 2008. №2. С.9-12.

2. Семейное чтение [Электронный ресурс] Режим доступа <https://infourok.ru/proekt-sotrudnichestva-s-roditelyami-semeynoe-chtenie-1151350.html> (дата доступа – апрель 2019).

3. Воспитание грамотного читателя через возрождение традиций материнского чтения [Электронный ресурс] Режим доступа <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2018/02/05/opyt-prakticheskoy-raboty-vospitanie-gramotnogo> (дата доступа – апрель 2019).

4. Мама, папа, я - читающая семья [Электронный ресурс] Режим доступа <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2018/02/05/opyt-prakticheskoy-raboty-vospitanie-gramotnogo> (дата доступа – апрель 2019).

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЯХ ХМАО – ЮГРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Лашкова Лия Луттовна

доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры *теории и методики дошкольного и начального образования* БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут

E-mail: lashkovall@ramblwe.ru

Мухамедьянова Филюза Вакиловна

студентка факультета психологии и педагогики БУ «Сургутский

Анотация: В статье представлена проблема, которая решается в рамках проекта 18-413-860001 р_а «Формирование у дошкольников ценностного отношения к культуре ХМАО – Югры в условиях реализации ФГОС дошкольного образования» при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований. Авторы раскрывают формы и методы формирования представлений об этнокультурных традициях ХМАО – Югры у детей старшего дошкольного возраста в досуговой деятельности.

Ключевые слова: этнокультурные традиции, ХМАО – Югра, досуговая деятельность, дети дошкольного возраста.

Народ, который не знает свою историю и культуру предков, обречён на духовное вырождение. Эта известная истина звучит сегодня с новой силой. Именно поэтому сегодня особо остро стоит вопрос осмысления основ традиционной народной культуры, тысячелетнего опыта освоения культурного пространства, механизмов передачи его грядущим поколениям, возрождения национального характера. Задумываясь о будущем потомков и о вечных ценностях, мы обращаемся к прошлому, к жизненному опыту поколений всех времён, к традициям народа.

Традиции – это то, что полнее всего отражает духовный облик и внутренний мир народа; его живая национальная память, воплощение пройденного им пути и неповторимого духовного опыта. То, что в конечном итоге хранит человека от обезличивания, позволяет ему ощутить связь времён и поколений, получить необходимую в трудную минуту поддержку и жизненную опору.

Современное общество характеризуется ростом национального самосознания, стремлением познать и понять историю, культуру своего народа. Особенно остро встаёт вопрос научного обоснования национально-региональных факторов в воспитании детей, так как сохранение и возрождение культурного наследия начинается со своего края и играет важную роль в воспитании подрастающего поколения.

В «Региональной Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре на период до 2025 года» отмечено, что приоритетным направлением работы является содействие этнокультурному развитию народов РФ, проживающих на территории автономного округа, развитие системы образования, гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения, совершенствование системы этнокультурного образования в дошкольных и общеобразовательных учреждениях[5].

«Концепция развития воспитания в системе общего образования города Сургута до 2020года» определяет, что «ценностным ядром являются базовые национальные ценности, уважение традиционных семейных ценностей сургутских семей, ценностные установки, формируемые социокультурной средой развития и воспитания детей. Складываясь под влиянием особенностей исторического развития города и региона, встречи и взаимодействия разных этнокультурных традиций и религий, находясь в динамическом состоянии из-за интенсивных миграционных потоков, характерных для северного города, значимым фактором развития детей является ситуация встраивания в межнациональные и межконфессиональные отношения»[4].

Ханты-Мансийский автономный округ – Югра является одним из самых многонациональных регионов Российской Федерации. В период интенсивного освоения нефтегазовых месторождений в округе сложились две группы населения: некоренных и исконно коренных (ханты, манси, ненцы) народов, живущих в мире и согласии с суровой природой Севера. Внедрение нетрадиционного уклада жизни и ассимиляция коренных жителей ведут к потере неповторимой национальной культуры, традиций и уклада жизни. В наше время особую актуальность приобретает проблема сохранения исторического наследия и развития самобытной национальной культуры коренных жителей Севера. Ситуация в которой они оказались к началу XXI века, вызывает тревогу и активно обсуждается в обществе, в средствах массовой информации, научной литературе.

Решать задачу формирования представлений об этнокультурных традициях у детей необходимо начинать с дошкольного детства. Планомерная, систематическая работа, использование разнообразных средств воспитания, общие усилия педагогов и семьи, ответственность взрослых за свои слова и поступки могут дать положительные результаты и стать основой для дальнейшей работы по этнокультурному воспитанию.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования устанавливает основные принципы, к числу которых относятся: приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства; учёт этнокультурной ситуации развития детей. Один из целевых ориентиров Стандарта предполагает, что ребёнок на этапе завершения дошкольного образования обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живёт; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области истории и др. [6].

Заметим, что этнокультурные представления носят общественный характер, а средством их формирования является народная культура: язык, сказания, обычаи и традиции, народные праздники, декоративно-прикладное искусство. На наш взгляд,

досуговая деятельность является эффективным средством формирования представлений об этнокультурных традициях ХМАО – Югры. Досуг позволяет органично совместить процессы воспитания и обучения. Если этнокультурное образование дошкольников облекается в игровую форму, оно проходит интересно, не назидательно, с увлечением.

Возможными формами досугов и развлечений для формирования представлений об этнокультурных традициях ХМАО – Югры, которые будут интересны детям и не потребуют длительной подготовки, могут быть:

- «Песенные посиделки» – слушание и пение песен родного края, их театрализованное обыгрывание («Шовры» – «Зайчик», «Най» – «Солнышко», «Ешак ям анкис» – «Милая мама», «Акань» – «Кукла»). «Песенные посиделки» как развлечение приобретают новое качество и могут стать истинно любимым музицированием. Главная задача таких досугов – воспитать у детей любовь к песне (в том числе и к народной), потребность в этом виде творческой деятельности. Педагоги при этом должны обязательно принимать участие в пении вместе с детьми и делать это с удовольствием. Сюжетные песни во время развлечения могут быть инсценированы, некоторых персонажей дети озвучивают шумовыми инструментами [7].

- «Сам себе костюмер» (ряжение) – примерка различных костюмов, создание при помощи деталей костюмов и атрибутов игровых образов, спонтанные костюмированные игры и диалоги. Традиционное ряжение может стать творческим конкурсом костюмов героев народных сказок. При этом все участники должны быть отмечены и награждены, например, «За самый смешной костюм», «За самый оригинальный наряд» и др. [3].

- «Танцевальное ассорти» – свободное движение детей под стилизованную музыку народов Севера, образно-танцевальные импровизации (имитация движений птиц и животных родного края), коммуникативные танцы-игры.

- «Магазин музыкальных игрушек» – свободные игры с инструментами (бубен, хантыйская погремущка), которые могут заканчиваться импровизированным оркестром (к примеру, озвучивание текста Ю. Шесталова «Лесное озеро») [1;8];

- «Кукольный театр» – всевозможные варианты кукольных представлений: от показа взрослыми до спектакля, который показывают старшие дети малышам (например, постановка хантыйской сказки «Кукушка»). Дети проявляют яркий интерес к обыгрыванию сказок, поскольку они знают содержание многих литературных произведений. Развлечение в форме конкурса стихов, выученных на занятиях или к праздникам, очень полезно для развития речи, памяти детей, снятию боязни публичных выступлений [3].

- «В гостях у сказки» – две-три коротких сказки разных народов, прочитанные в музыкальном зале в особой атмосфере с настольной лампой, либо спонтанное обыгрывание знакомой сказки (Е. Айпин«Почему у глухаря глаза красные», «Почему совы на мышей охотятся», «Запрет», «Мальчик Корешок», «Клюквинка и Травяная косичка», Ю. Шесталов«Что приснилось Вите?», Г.И. Слинкина«Сказки земли Югорской» и др.)[2].

- «Кинофестиваль» – просмотр мультфильмов по сказкам народов ХМАО – Югры («Северная сказка» – творческое объединение «Экран», «Почему у совы голос некрасивый», «Как у оленя рога появились?» – студия мультипликации «Чародеи», «Бабушка и внук» – студия анимации «Хатлангхатл» и др.).

- «Посиделки с родителями» – совместные развлечения, на которых родители исполняют песни, танцы, читают басни, стихи, и др., народные праздники. Досуговая деятельность с родителями – самая привлекательная, востребованная, полезная, но и самая трудная в организации. Это объясняется тем, что любое совместное мероприятие позволяет родителям увидеть изнутри проблемы своего ребёнка, трудности во взаимоотношениях; апробировать разные подходы; приобрести опыт взаимодействия не только со своим ребёнком, но и с родительской общественностью в целом. Совместно с родителями можно организовать выставки-ярмарки работ прикладного искусства: игрушек, вышивки, плетения, выставки семейных коллекций, реликвий «Из бабушкиного сундучка», «Открытки из прошлого», день открытых дверей «Традиционная культура народов ХМАО – Югры», встречи с хранителями культуры региона – песенниками, народными мастерами; заседания этно клубов, этноцентров и др.

- «Папа, мама, я – спортивная семья» – совместные физкультурные развлечения, походы. Дети седьмого года жизни психологически готовы к конкурсам и соревнованиям, от которых они уже получают удовольствие. Важно учить их переживать выигрыш и проигрыш, «болеть» за свою команду. В спортивных развлечениях детям предлагаются различные соревнования, эстафеты, забавные аттракционы (например, ловля оленей – бросание верёвки на стойку, бег в мешках, «езда» в «нартах», гонки на «оленях» – фитболе, перетягивание палки, имитация бега какого-либо зверька, стрельба из лука, ловля рыбы и т.д.).

- Экскурсии, посещение музеев, игры в музей (дети принимают роль экскурсоводов по мини-музею родного края)[7].

Эти и другие формы досугов планируются и проводятся четыре раза в месяц для каждой группы. При планировании досуга учитывается время года, тема недели, грядущие

события, праздники (в том числе и народные), актуальные интересы детей, возможности, которые есть в детском саду.

Приведем пример досугового мероприятия «Вечер любознательных», в ходе которого воспитатель читает детям стихотворение Л. Гайкевича «Югра»:

Югра – какой волшебный звук, в нём слышен бубна громкий стук,

Оби весёлое журчанье и тихий шум лесов вокруг.

Югра – какой прекрасный мир, здесь кедр – загадочный кумир,

Медведь – могучий предок ханты, муксун нагуливает жир.

Югра – какая благодать, она для нас отец и мать,

Она и дом наш, и Отчизна – чего же нам ещё желать?

После чтения данного произведения, педагог задаёт следующие вопросы: О чем это стихотворение? Кто живёт в Югре? Чем богат наш округ? и др. Дошкольникам предлагается в лэпбуке раскрыть лепестки у цветка и назвать виды основных занятий ханты. В разделе «Постройки» дети рассматривают и называют знакомые им постройки на стойбище ханты. Затем дети открывают календарь, с помощью которого воспитатель рассказывает о том, как называются месяцы у народа ханты, какие приметы связаны с этим конкретным месяцем, какой праздник отмечается в данный период. Дети отгадывают загадки про одни и те же предметы из русского и хантыйского фольклора.

Далее воспитатель может предложить дидактические игры «Найди пару», «Разрезные картинки», «Найди и назови», «Собери и назови», с помощью которых дети закрепляют знания об орнаментах, о природе, быте, одежде, предметах обихода ханты. Материал лэпбука можно дополнять, варьировать.

Таким образом, досуговая деятельность, являясь по содержанию, форме синтезом различных видов творчества, игры, общения, способствует формированию представлений об этнокультурных традициях ХМАО – Югры, эстетическому воспитанию детей, обогащению их жизненного опыта, развитию способностей, формирует потребность в досуге как особом виде наслаждения и отдыха. В таком этновоспитании, на наш взгляд, и содержится рецепт профилактики многих социальных болезней, с которыми могут встретиться дети в дальнейшей жизни, а также «ключ» к счастливой жизни, наполненной стремлением к эстетическим переживаниям, радости творческого самовыражения.

Литература

1. Зырянова С.М. Педагогическая технология формирования представлений о художественном образе у детей 6-7 лет // Научно-методический журнал Концепт. 2015. № S17. С. 11-15.

2. Калиниченко С.Н. Легенды, сказки, игры и игрушки обско-угорских народов: Методический сборник, 3-й выпуск. Сургут. 2014.
3. Молданова Т.А. Легенды, сказки, игры и игрушки обско-угорских народов: методическое пособие. Сургут. 2012. 100с.
4. Приказ департамента образования от 29.10.2015г. №12-27-720/015-0-0 «О концепции развития воспитания в системе общего образования г. Сургута до 2020г.». Режим доступа:<http://admsurgut.ru/files/materials/files>
5. Региональная Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре на период до 2025 года. Режим доступа:<https://admhmao.ru/dokumenty/pravovye-akty-gubernatora/223562/>
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Режим доступа: http://www.firo.ru/wpcontent/uploads/2013/11/PR_1155.pdf
7. Шанц Е.А. Экскурсия как форма развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста // Научно-методический журнал Концепт. 2016. № S2. С. 41-45.
8. Юнкеров Ю. Когда звучит нарс-юх // Ямальский меридиан. 2002. №4.С. 35-38.
9. Юнкеров Ю. Старинные и современные песни народа ханты. Салехард: СПЭЙБ. 2003. 66 с.

РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Маркова Е.А.,

магистр 2 курса обучения

г. Челябинск

Научный руководитель:

Евтушенко Ирина Николаевна ,

кандидат педагогических наук, доцент

Аннотация: В статье рассматривается роль семьи в вопросах формирования основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста. Предлагаются различные

формы и виды работы с семьей; вовлеченность сотрудников в образовательный процесс целью повышения знаний родителей по вопросам формирования основ безопасного поведения.

Ключевые слова: безопасное поведение, дети старшего дошкольного возраста, взаимодействие, работа с родителями, методы и формы работы.

Проблема безопасности жизнедеятельности актуальна не только в нашей стране, но и во всем мире. Сегодня, несмотря на серьезные шаги, предпринимаемые государством в области законодательного регулирования вопросов обеспечения нормальных условий охраны труда, обновления нормативной базы, на практике еще в недостаточной мере устанавливаются первопричины тяжелых несчастных случаев с детьми, а также низкого уровня охраны их здоровья и жизни. Становится очевидным, что ключевая роль в обеспечении национальной безопасности любого государства и жизнедеятельности отдельной личности и общества принадлежит образованию. Современная жизнь доказала необходимость обеспечения безопасности жизнедеятельности, потребовала обучения сотрудников ДОУ, родителей и детей. Одним из педагогических условий по формированию основ безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста может являться разработка и внедрение комплекса мероприятий по взаимодействию с семьей.

Взаимодействие представляет собой способ организации совместной деятельности, которая осуществляется на основании социальной перцепции и с помощью общения. Главный момент в контексте «семья - дошкольное учреждение» - личное взаимодействие педагога и родителей по поводу трудностей и радостей, успехов и неудач, сомнений и размышлений в процессе воспитания конкретного ребенка в данной семье.

Перейти к новым формам отношений родителей и педагогов невозможно в рамках закрытого детского сада: он должен стать открытой системой. Результаты зарубежных и отечественных исследований позволяют охарактеризовать, из чего складывается открытость дошкольного учреждения, включающая «открытость внутрь» и «открытость наружу» [3, с.45].

Целью работы с родителями по формированию основ безопасного поведения является создание условий для повышения образовательного уровня родителей по вопросам безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста; обозначить круг правил, с которыми необходимо знакомить прежде всего в семье.

Задачи:

- с помощью разнообразных методов и приемов повысить родительскую компетентность в вопросах формирования основ безопасного поведения у детей дошкольного возраста;

- содействовать установлению между воспитателями и родителями доброжелательных отношений с установкой на будущее деловое сотрудничество;

- создать условия для обогащения детско-родительских взаимоотношений и формирования социальных навыков и норм поведения на основе совместной деятельности с родителями и взаимной помощи.

Работа с родителями включает в себя три этапа:

1. Подготовительный:

- определение содержания, форм и методов процесса взаимодействия семьи и детского сада.

- анализ существующей предметно-развивающей среды ДОО и семьи.

- формы выявления общих и индивидуальных проблем компетентности в вопросах формирования безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста

2. Просветительский:

- планирование работы ДОО по взаимодействию с семьями.

- сохранение лучших традиций и включение инновационных форм и методов в работу ДОО по связям с семьей и родительской общественностью.

3. Совместная деятельность с семьей:

- совместная деятельность по схеме педагог – ребенок, ребенок – родитель, родитель – педагог.

- проведение итогового мониторинга направленного на изучение знаний родителей о необходимости, задачах, средствах и методах формирования безопасного поведения у детей дошкольного возраста.

Формами организации взаимодействия с семье могут быть групповые, подгрупповые, индивидуальные.

Формы реализации взаимодействия с семьей:

1. Традиционная:

- родительские собрания, но родительские собрания проводятся не в обычной форме. А с целью активизации и заинтересованности родительской общественности, мы включаем игры-тренинги, в процессе которых родители включаются в обсуждения, во время которых родителям предлагаются различные ситуации, в которых они пытаются проанализировать и найти приемлемое решение, примерные темы которые мы уже использовали в своей практике, например: «Спички не тронь, в спичках огонь»,

«Волшебные знаки», «Один дома». Используем в течении года запланированный на год план мероприятий клуба «Мы вместе», в котором ежемесячно расписаны мероприятия;

- проводятся совместные заседания педагогов и родителей с использованием мультимедийного оборудования;

- родители совместно с детьми ездят на экскурсию в пожарную часть, возвращаясь обогащенные новыми впечатлениями о профессии и труде пожарных;

- проводятся родительские собрания, беседы с решением проблемных обучающих ситуаций;

2. Просветительская:

В работе с родителями активно используются:

- стенды для размещения информации различной направленности;

- папки-передвижки, в которых указана вся важная информация, касающаяся пожарной безопасности, безопасного поведения на дорогах, на улице и в быту;

- консультации для родителей на тему: «Ребенок при пожаре», «Что делать с незнакомцем»;

- выпускаем буклеты, которые помогают родителям узнать о правилах безопасности;

- проводятся мероприятия с привлечением сотрудников МЧС и ДПС;

- совместное пополнение предметно-развивающей среды

С каждым из родителей проводим индивидуальную беседу по вопросам участия в совместных мероприятиях. Родители часто говорят, что не смогут, очень сложно. Но, стоит появиться первым работам, которые специально вывешиваются в доступном месте для детей и родителей, как тут, же за ними появляются все остальные (детские рисунки совместно с родителями).

3. Нетрадиционная:

Активно используем электронные диски с информацией для родителей по пожарной безопасности, правилам дорожного движения, основам безопасности жизнедеятельности. На дисках помещаем как теоретический, так и практический материал для ознакомления и использования в домашних условиях: в виде консультаций, рекомендаций, мультфильмов, дидактических игр, кроссвордов. Подготовленный готовый материал активно используем в работе с родителями при проведении: недели безопасности, декад, месячников. Затем при проведении родительских собраний в группе выносятся на обсуждение. Полученные знания родителями еще используются в решении проблемных ситуаций, что дает более эффективное и качественное повышение уровня

знаний в области безопасности. Особенно такой вариант активизирует и обогащает знания малоактивных родителей.

Одной из интересных форм работы является: выполнение совместного домашнего задания родителей с детьми по разработке безопасного маршрута, в котором указан правильный безопасный путь от дошкольного образовательного учреждения к дому.

На основе разнообразия форм организации и реализации взаимодействия семье нами был разработан перспективный план работы с родителями

Перспективный план для родителей

Месяц: Сентябрь

Мероприятие: проведение «Месячника безопасности» согласно плану»

Ответственные: Зам.зав. по безопасности групп

Месяц: октябрь

Мероприятия: Выступление на родительском собрании «Родители – образец поведения дома, на улицах и дорогах»

Консультация «Защита прав ребёнка. Насилие со стороны взрослого»

Обновление информации для родителей по безопасности на тему

«Опасные ситуации: контакты с незнакомыми людьми»

Ответственные: зам.зав. по безопасности воспитатели групп, зам.зав. по безопасности, воспитатели групп

Месяц: ноябрь

Мероприятие: Беседа «Профилактика ДТП»

- Беседа «Важная информация при возникновении ЧС – имя, фамилия, телефон и адрес ребёнка»

- Обновление информации для родителей по безопасности на тему «Как позвать на помощь»

Ответственные: зам.зав. по безопасности, воспитатели групп

Месяц: декабрь

Мероприятие: Консультация «Использование и хранение опасных предметов»

- Консультация «Установка Новогодней ёлки: правила безопасности»

- Обновление информации для родителей по безопасности на тему «Пожароопасные предметы»

Ответственные: зам.зав. по безопасности, воспитатели групп

Месяц: январь

Мероприятие: консультация «Питание и здоровье ребёнка»,

- беседа «Личная гигиена: микробы и вирусы»,

- консультация «Режим дня дошкольника»

Ответственные: ст. медсестра, воспитатели групп

Месяц: февраль

Мероприятие: составление фотоальбома «Наша улица»

- Привлечение родителей к участию в конкурсе «Светофор собирает друзей»

- Обновление информации для родителей по безопасности на тему «Дорожные знаки»

Ответственные: зам.зав. по безопасности, воспитатели групп

Месяц: март

Мероприятие: привлечение родителей к обновлению транспортной площадки

- Беседа «Катание на велосипеде (роликах) вблизи дороги»

Ответственные: зам.зав. по безопасности, воспитатели групп

Месяц: апрель

Мероприятия: подготовка и проведение «Дня открытых дверей»

- Презентация автогородка

- Консультация «Опасные участки на пешеходной части улицы»

- Беседа «Автокресло – защита ребёнка»

Ответственные: зам.зав. по безопасности, воспитатели групп

Месяц: май

Мероприятия: Беседа «Отношение к больному человеку»

- Консультация «На воде, на солнце»

- Консультация «Чем опасны контакты с животными»

Ответственные: зам.зав. по безопасности, воспитатели групп

На примере родителей ребенок учится соблюдать правила дорожного движения, а также формируются привычки безопасного поведения. Поэтому необходимо систематически проводить работу с родителями, используя разнообразные формы работы: анкетирование, консультации, папки-передвижки, родительские собрания, встречи, беседы с инспектором ГИБДД, конкурсы, викторины, развлечения по ПДД совместно с участием детей и родителей.

Таким образом, взаимодействие с семьей является обязательным условием формирования основ безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Авдеева Н.Н. Безопасность: Учебное пособие по основам безопасной жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста/ Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина. – СПб: Детство–пресс, 2015. – 240 с.

2. Белая Н.Ю. Как обеспечить безопасность дошкольников / Н.Ю. Белая. – М.: Знание, 2016. – 90 с.
3. Далинина Т.В. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей // Дошкольное воспитание. - 2000. - №1. - С.41-48. - №2. - С.44-49.
4. Коломеец Н.В. Формирование культуры безопасного поведения у детей 3-7 лет: «Азбука безопасности», конспекты занятий, игры / авт.-сост. Н.В.Коломеец. – Изд. 2-е. – Волгоград: Учитель. – 168 с.
5. Петрова К.В. Формирование безопасного поведения детей 5-7 лет на улицах и дорогах. Парциальная программа. – СПб.: ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017. – 64 с.
6. Тимофеева Л.Л, Формирование культуры безопасности у детей от 3 до 8 лет. Парциальная программа. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2015. – 160 с.

РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА В ДЕТСКОМ САДУ

Моисеева Светлана Вадимовна

студентка АФ ННГУ, Арзамас,

E-mail: sveta.moiseeva.1998@mail.ru

Научный руководитель:

Жесткова Елена Александровна

кандидат филологических наук, доцент кафедры методики дошкольного и

начального образования АФ ННГУ, г. Арзамас

Аннотация: в данной статье рассмотрено понятие предметно-развивающей среды в детском саду, оценена её роль, определены критерии её эффективности. Было определено, что развивающая среда детского сада имеет большую роль в развитии детей-дошкольников, она влияет как на развитие разнообразных способностей детей, так и на гармоничное развитие личности в целом. Созданная развивающая среда, какая бы она не была уникальна по своей организации, должна отвечать основным государственным требованиям и её эффективность можно оценить по определённым критериям.

Ключевые слова: развивающая среда; детский сад; Федеральный государственный стандарт; всестороннее развитие личности ребенка.

Когда думаешь о детском мозге, представляешь нежный цветок розы, на котором дрожит капелька росы. Какая осторожность и нежность нужны, чтобы, сорвав цветок, не уронить каплю. (В. А. Сухомлинский)

Развитие детей зависит не только от грамотно спланированного процесса воспитания и развития, режима дня, правил внутреннего распорядка ДОУ, компетентности педагога. Современные дети находятся в детском саду до 12 часов в день. Все эти 12 часов нужно не только грамотно распланировать, но и материально обеспечить, предоставив для детей все, что необходимо для их полного и всестороннего развития. Активность детей в условиях предметно-развивающей среды обеспечивается свободой выбора вида деятельности и для каждого вида деятельности необходимы свои развивающие материалы (для продуктивной деятельности например – краски, карандаши, пластилин, листы; для игровой – игрушки разных видов; для музыкально-художественной – детские музыкальные инструменты, музыкальные игрушки и так далее). Если среда организована правильно, грамотно, но она может оказывать положительное влияние на стремление ребенка к самообучению, что повышает его уверенность в себе и своих силах, а это в свою очередь оказывает воздействие на личностное развитие. Другими словами, развивающая среда дает возможность дошкольнику находить, использовать и совершенствовать свои способности, проявлять самостоятельность.

По ФГОС ДО понятие предметно-развивающая среда определяется как «система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития» (С. Л. Новоселова).[1]

Создавая развивающую среду, необходимо учитывать ряд особенностей воспитанников группы, а именно: возраст, уровень развития, способности, интересы, гендерный состав, индивидуальные личностные особенности. На организацию среды влияют и педагогические установки. Например, если педагог предпочитает уделять внимание музыкальной деятельности, то это найдет свое отражение в созданной им среде. [2]

Однако как бы не была разнообразно и уникально построена развивающая среда, она должна отвечать общим требованиям, прописанным в Федеральном Государственном Стандарте. [1]

1. Развивающая предметно-пространственная среда должна обеспечивать максимальную реализацию образовательного потенциала пространства и материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учёта особенностей и коррекции недостатков их развития.

2. Развивающая предметно-пространственная среда должна обеспечивать возможность общения и совместной деятельности детей и взрослых (в том числе детей разного возраста, во всей группе и в малых группах, двигательной активности детей, а также возможности для уединения).

3. Развивающая предметно-пространственная среда должна обеспечивать реализацию различных образовательных программ, используемых в образовательной деятельности; в случае организации инклюзивного образования – необходимые для него условия; учёт национально-культурных, климатических условий, в которых осуществляется образовательная деятельность.

4. Развивающая предметно-пространственная среда должна быть: содержательно-насыщенной; трансформируемой; полифункциональной; вариативной; доступной; безопасной.

Основная задача использования предметно-развивающей среды - формирование творческой активности детей дошкольного возраста, а также всестороннее развитие личности. [3] Для этого в детских садах создаются различные уголки активности воспитанников во всех сферах: двигательной, игровой, трудовой, художественно-эстетической и других. Есть критерии, по которым можно оценить качество созданной в группе развивающей предметно-игровой среды и степень ее влияния на воспитанников:

1. Включенность в активную самостоятельную деятельность всех детей группы.
2. Голос воспитателя без повышения тона слышан всем, то есть в группе должен быть низкий уровень шума.
3. Высокая продуктивность самостоятельной деятельности детей.
4. Низкая конфликтность между детьми.
5. Хорошее настроение детей, их положительный эмоциональный настрой и желание посещать детский сад.

Так как в дошкольном детстве малыши только познают окружающий их мир, учатся это делать, то обязанностью любого детского сада и воспитателя является сделать окружение ребенка ярким, насыщенным, познавательным, интересным, запоминающимся, эмоциональным. Нужно создать для них некую «мини-вселенную». Стоит сказать, что эта задача не только воспитателей, но и родителей, которые должны тесно сотрудничать с ДОО в интересах гармоничного развития своего ребенка. Дети должны идти в детский сад с удовольствием, как домой. Каждый день они должны узнавать в нём что-то новое, развиваться, что непременно зависит от того, что их в этом детском саду окружает. [4]

Литература

1. Абузярова Л. А. Предметно-развивающая среда ДОУ // Ребенок в детском саду. - 2009. - №6.
2. Артамонова О. Предметно-пространственная среда: ее роль в развитии личности // Дошкольное воспитание. - 2005. - №4.
3. Денисенкова Н. Как организовать окружающую среду (практика развития) // Дошкольное воспитание. - 2003. - №12.
4. Колунтаева Л. И. Организация предметной среды детского сада // Воспитатель ДОУ 2009 №5
5. Меремьянина О. Р., Казанцева А. С. Предметно-развивающее пространство в ДОУ // Воспитатель ДОУ 2008 №7.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413)
7. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «ОБ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ».

ИЗОТВОРЧЕСТВО КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Неретина Татьяна Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогического образования и документоведения ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им.Г.И. Носова», г. Магнитогорск

E-mail: neretinat@mail.ru

Пономарева Ирина Михайловна

воспитатель МДОУ «Детский сад 141 о.в.» г. Магнитогорск

E-mail: irinka.ponomareva.76@mail.ru

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема использования технологии изотворчества в работе с детьми дошкольного возраста в условиях образовательного учреждения, приводятся примеры использования нетрадиционных изобразительных техник и различных способов и приемов рисования.

Ключевые слова: изотворчество, дети дошкольного возраста, нетрадиционные техники рисования, педагогическая технология.

Изотворчество наряду с другими творческими педагогическими технологиями является универсальной технологией, которую можно использовать как для совместного детско-родительского (детско-взрослого) творчества, так и для отдельной работы с детьми различного возраста [4]. Особо часто используют изотворчество при работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Психологи рекомендуют систематическое коррекционное рисование при терапии отношений родителей к детям, у которых проявляется детская агрессивность [3]. Изотворчество является педагогическим вариантом изотерапии, поэтому в ее основе также лежит особая «сигнальная цветовая система», позволяющая участнику цветом неосознанно сигнализировать о своем эмоциональном состоянии. Изотворчество, с одной стороны, метод художественной рефлексии; с другой стороны, технология, позволяющая раскрыть художественные способности личности в любом возрасте, поэтому она часто используется в учреждениях дошкольного образования [1].

Изотворчество – это технология, которая в настоящее время включает в себя различные нетрадиционные изобразительные техники и различные способы и приемы рисования. Мы в своей практике используем следующие приемы:

1) Свободное рисование – рисование на листе любого формата, когда каждый ребенок рисует, что хочет, но дается одна общая тема (лучше абстрактная), например, «Что такое счастье?», «Мой праздник!», «Как хорошо в лесу!», «Мягкие зверушки» и т.д.. Рисунки выполняются индивидуально, но после рисования обязательно проводится групповая рефлексия, в процессе которой дети рассказывают о том, что они чувствовали, когда рисовали, что им особенно понравилось в процессе рисования, что вызывало трудность, чем они расстроены и обрадованы и т.д. На рисование выделяется примерно 30 мин, затем рисунки вывешиваются и кладутся на пол, так, чтобы они были видны всем детям и начинается разговор по работам.

2) Коммуникативное рисование – все дети объединяются в пары, у каждой пары свой лист бумаги (лучше формата А-3), каждая пара вместе на одном листе рисует на определенную тему, при этом, желательно, чтобы дети не разговаривали друг с другом, а общались с помощью образов, красок, линий (это очень сложное условие, но мы стараемся его выполнять). Задача такого способа рисования – создать общую работу на заданную тему, но при этом не вступить в переговоры (которые могут закончиться спором, что рисовать и даже конфликтом), задача – принятие другого человека с его идеями, с его рисунком и «подружиться» красками на одном листе бумаги. Такой способ рисования позволяет на каждом занятии объединять детей в новые пары и, таким образом, создать условия, для общения их между собой. После окончания рисования воспитатель

проводит рефлексию работ. При этом анализируются не художественные достоинства произведений, а те мысли, чувства по поводу процесса рисования, которые возникли у детей, и их отношение друг к другу и к рисунку в процессе рисования.

3) Совместное рисование – рисуют вместе несколько человек (или вся группа) на одном большом листе. Главное условие рисования – все молчат («заклеиваем ротик», вводим строгое правило, запускаем игру «Молчанка» и т.п.). В процессе рисования воспитатель наблюдает за процессом рисования каждого ребенка, при необходимости, помогает выстраивать отношения детей друг с другом, при необходимости, тоже рисует вместе с детьми. По окончании рисования анализируются ощущения от процесса совместной работы, подчеркивается участие каждого члена группы, характер его вклада и особенности взаимодействия с другими детьми в процессе рисования.

4) Дополнительное рисование – любимая детьми техника рисования, когда каждый ребенок, начав рисовать на своем листе, «посылает» передает затем свой рисунок по кругу и его сосед продолжает этот рисунок и что-то дополняет в нем. Таким образом, каждый участник дополняет каждый раз рисунок другого человека. Главная задача данного способа рисования – учить ребенка принимать иной, чем у него взгляд на мир, чужое мнение, другого человека. При анализе работы, автор рисунка говорит, что он хотел нарисовать и что в результате общей работы на его рисунке получилось. Особый интерес представляет расхождение в понимании и интерпретации рисунка детской группы и автора рисунка. Расхождения могут быть обусловлены как наличием в рисунке неосознаваемых автором элементов, так и проекцией проблем других детей [2].

Особое внимание мы уделяем выразительности детских работ как качеству детской художественной работы, которое можно рассматривать как проявление индивидуальности личности.

Дети 6-7 лет способны создавать выразительный образ в рисунке на основе освоения нетрадиционных техник изображения. К нетрадиционным техникам изображения можно отнести: пальцевую живопись; рисование мыльными пузырями; кляксографию; коллаж; рисование нитками; монотипию; граттаж, рисование пластилином, штамповка, печатка и др. [2].

При использовании любой техники рисования в дошкольном возрасте важно выработать у ребенка привычку внимательно смотреть и видеть, наблюдать и задумываться. Можно использовать игры, способствующие развитию памяти, глазомера, игры, помогающие сформулировать простейшие мыслительные операции. Например, начать с ребенком занятия графикой, можно с такой игры: лист бумаги согнуть пополам, на одну сторону листа нанести несколько довольно крупных капель жидко разведенной

краски. Затем второй половиной листа накрыть капли и плотно прижать. Развернув, увидите необычные, причудливые узоры. Их можно при желании назвать кляксами, но лучше постараться увидеть в них цветы и звезды. Узоры могут вызвать у ребенка самые различные ассоциации, в них можно увидеть различные образы, фигуры, силуэты животных, людей, созвездия, облака и т.п.

Следующая разновидность – на половине плотной бумаги можно нарисовать гуашью бабочку со сложенными крыльями. Второй половиной листа плотно прижать половину, на которой изображена бабочка, развернув лист бумаги, увидим, что бабочка расправила крылья и собирается взлететь. Весь рисунок симметрично отпечатался на второй половине листа.

При помощи техники «монотипии» можно легко объяснить детям законы симметрии (на половине плотной бумаги надо нарисовать гуашью бабочку со сложенными крыльями, второй половиной листа плотно прижать половину, на которой изображена бабочка, развернув лист бумаги, увидим, что бабочка расправила крылья, также можно «оживлять» стрекозу, мотылька, «расцвести» ромашку, гвоздику, превратить в пушистый шарик – одуванчик). Освоив с детьми данную технику в одном цвете, можно приступать к работе с красками, постепенно добавляя различные цвета.

Наш опыт работы показал, что систематическая работа с дошкольниками с использованием средств изотворчества позволяет прийти к следующим результатам:

Дети свободно могут рисовать, используя разнообразные нетрадиционные техники:

- а) пальчиками («пальчики - палитра»), ладошкой;
- б) делать оттиск печатками из картофеля («печатки»), поролоном, смятой бумагой, засушенными листьями;
- в) «монотипия предметная», «монотипия пейзажная»;
- г) черно – белый граттаж (грунтованный лист), цветной граттаж;
- д) «кляксография обычная», кляксография с трубочкой, кляксография с ниточкой («цветные ниточки»), «набрызг».

Таким образом, благодаря работе воспитателя с детьми дошкольного возраста с использованием различных изобразительных и художественных материалов развиваются творческие способности детей, мелкая и крупная моторика, двигательная сфера, произвольные процессы – восприятия, внимания, образное мышление, речевая деятельность. При совместных систематических, позитивно-настроенных, творческих занятиях дома родителей с детьми корректируются детско-родительские отношения, гармонизируется психическое состояние ребенка, налаживается эмоциональный контакт детей и взрослых, снижается уровень детской агрессии.

Литература

1. Мусийчук М. В., Мусийчук С.В. Арт-методы в образовании: электронное издание / Магнитогорск, 2017.
2. Неретина Т. Г. Использование артпедагогических технологий в коррекционной работе с детьми с особыми образовательными проблемами: учебное пособие по коррекционной педагогике. Москва: Флинта, 2011. 186 с.
3. Разумова Е. М. Отношение родителей к детям и детская агрессивность // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования Тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. 2018. С. 328-329.
4. Разумова Е. М., Ярыгина А. В. Связь семейных взаимоотношений и агрессивности подростков // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 305-307.

ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО ИХ РАЗВИТИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Орехова Ирина Леонидовна,

кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент МАНЭБ, доцент
кафедры безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин ФГБОУ
ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г.

Челябинск

orehovail@cspu.ru

Тюмасева Зоя Ивановна,

доктор педагогических наук, профессор,
Заслуженный работник высшей школы РФ,
действительный член МАНЭБ,
заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности
и медико-биологических дисциплин
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»,

г. Челябинск

zit@cspu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются возможности эколого-валеологического воспитания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья для формирования у них чувственных, познавательных и рационально потребительских отношений с окружающей природой и самим собой. Представлены методы формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников.

Ключевые слова: эколого-валеология, эколого-валеологическое воспитание, дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, глубинные технологии.

*Воспитывать – значит
возвышать ум и характер, значит вести к вершинам.*

А. Моруа

Современные проблемы дошкольной педагогики обусловлены требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, где одной из основных задач является охрана и укрепление физического и психического здоровья, а также безопасность жизнедеятельности. Кроме того, особое внимание уделяется социализации детей с ограниченными возможностями здоровья [1; 2].

Наши исследования показали, что первостепенное значение приобретает теоретическое и научно-методическое обеспечение процесса формирования рациональных взаимоотношений дошкольников с окружающим миром (природой, родными и близкими людьми, сверстниками, другими взрослыми) и, конечно же, самим собой. А такие взаимоотношения являются предметом эколого-валеологии и эколого-валеологического образования и воспитания [3].

Эколого-валеологическое воспитание, реализуемое в системе современного дошкольного образования, направлено прежде всего на решение актуальной задачи комплексного оздоровления подрастающего поколения. Заметим, что понятие «оздоровление» (прибавление здоровья) мы понимаем как расширение адаптационных (морфофизиологических, функциональных) резервов организма ребенка, которые обеспечивают повышение его сопротивляемости к негативным воздействиям окружающей среды и способствуют формированию здоровой, гармонично развитой личности.

Решить обозначенную выше проблему можно, если создать в дошкольных образовательных организациях благоприятные условия для формирования активной, творческой, социализированной личности, чтобы она обладала экологическим сознанием, сформированной потребностью в здоровье. Поэтому перед системой отечественного дошкольного образования на протяжении многих лет остается актуальной проблема воспитания ребенка, способного в дальнейшей жизни выстраивать рациональные взаимоотношения с другим человеком, социальными группами (обществом), природой и

самим собой. На наш взгляд, прежде всего, это касается тех, кто имеет особые образовательные потребности вследствие ограниченных возможностей своего здоровья.

Направление трансформации российского дошкольного образования, обусловленное реализацией эколого-валеологического воспитания, является приоритетной педагогической деятельностью, так как:

- данный вид воспитания необходимо рассматривать как систематизирующий фактор целенаправленного развития личности ребенка дошкольного возраста;
- формирование и развитие у дошкольника чувственных, познавательных и рационально потребительских отношений с окружающим миром и самим собой обуславливается его потребностью быть благополучным в окружающем мире;
- готовность каждого педагога и педагогического коллектива дошкольной образовательной организации в целом должна формироваться на основе глубинного понимания сущности дошкольного возраста, что обеспечивает педагогическая антропология [6].

Технология эколого-валеологического воспитания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья выстраивается на основе принципов гуманизма, культуротворчества, природосообразности воспитания, базирующегося на знании особенностей валеологической типологизации онтогенеза человека и проблем индивидуального развития такого ребенка. Особенностью такой технологии является создание среды, в условиях которой в форме игры дошкольник осваивает живой опыт бытия. Личность ребенка при этом рассматривается как неразрывное целое биологического и психического, социального и духовного, сознания и самосознания.

Прогресс развития общества обеспечивается здоровым поколением, людьми психически и физически здоровыми, способными в дальнейшем к саморазвитию, имеющими общечеловеческие устремления, ценностные ориентации, социальные эталоны жизни, позитивно реализующие себя в обществе. Однако, наша жизнь такова, что наблюдается устойчивая тенденция рождения детей с ограниченными возможностями в здоровье. Такие дети имеют определенные трудности в обучении и поведении, обусловленные особенностями физического развития, а также психофизиологическими особенностями созревания высших психических функций [1].

Эколого-валеологическое воспитание детей в условиях дошкольных образовательных организаций предполагает:

- воспитание у них субъект-субъектных взаимоотношений с окружающей природной средой на основе формирования экологических представлений о ней, доступных для ребенка дошкольного возраста;

– развитие нравственно-эстетических чувств и эмоционально-ценностного отношения к природе, способствующих формированию навыков осознанно-ответственного отношения к ней в повседневной жизни ребенка и рационального природопользования в дальнейшем;

– становлению гуманистических взаимоотношений с другими людьми, социальными группами и обществом в целом, что создает ощущение душевного комфорта и безопасности;

– формированию и развитию у ребенка эмоционального отношения к здоровью, основанного на позитивных интересах и потребностях, на стремлении к совершенствованию личного здоровья и бережному отношению к здоровью окружающих его людей.

Решать обозначенные выше задачи в процессе дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья посредством только передачи знаний, что в конечном итоге все равно не приводит к экологической образованности, невозможно. Для таких детей, чаще всего, характерны трудности в восприятии предметов окружающего мира. В этой связи большую значимость приобретает выбор форм и методов эколого-валеологического воспитания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Ребенок с раннего детства открывает и исследует окружающий мир, тянется к красивому, яркому, испытывает радость общения с природой. Он открывает для себя мир в разнообразных красках и звуках. Все это способствует воспитанию добрых чувств, бережного отношения ко всему живому (природе, окружающим людям, самому себе) [5]. Таким образом, педагогам дошкольных образовательных организаций необходимо использовать технологии, которые З.И. Тюмасева называет глубинными, так как они основываются на глубоком, или глубинном понимании биологических, физиологических и психологических особенностей подрастающего человека – на каждом этапе его развития. Глубинные технологии обращаются прежде всего к подсознанию, а затем уже через него к сознанию ребенка [7, с. 67].

Формами, которые может использовать педагог (воспитатель) в условиях дошкольной образовательной организации для осуществления эколого-валеологического воспитания, могут быть:

– «воспитательное событие»: обучающие занятия, беседы, экскурсии, прогулки и т.д. В качестве примера можно привести экскурсию «Знакомство с деревьями зимой», дающую общее представление о том состоянии, в котором растения находятся в зимнее время. Или прогулка по участку, принадлежащему дошкольной организации, с выходом за ее пределы. На такой прогулке осуществляется ознакомление детей с природой в

повседневной жизни и ее сезонными изменениями, организуются игры природным материалом и т.д. В результате у детей накапливается чувственный опыт, воспитывается любознательность, наблюдательность, развивается мышление, воображение;

– «правильное дело»: это коллективная детская работа, которая осуществляется на пользу и радость кому-либо, в том числе и самому себе.

– коллективная или индивидуальная игра, в ходе которой проигрывается воображаемая или реальная деятельность ребенка, направленная на формирование у него познавательных, чувственно-эстетических отношений и рационально-потребительских взаимоотношений дошкольника с окружающим миром и самим собой. К таким играм могут относиться различные виды игр: подвижные («Наседка с цыплятами», «Мыши и кот», «У медведя во бору», «Зима», «Осень»), театрализованные – режиссерские (настольный театр игрушек, картинок, книжка-стенд, теневой театр и т.д.) и игры-драмы (с куклами би-ба-бо, импровизации).

К основным методам формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников можно отнести;

– методы устного преподнесения необходимой информации: беседа, обсуждение примера из повседневной жизни и предмета или явления окружающей природы, проведение целенаправленной экскурсии и т.д.;

– практико-действенные методы;

– оценочно-побудительные методы: подаренная игрушка или ее образ, лакомство, фишка, флажок, звездочка, наклейка и т.д., словесное поощрение;

– методы стимулирования детского интереса к эколого-валеологической деятельности: создание ситуации достижения успеха;

– методы мотивации на выполнение обязанностей и позитивного поведения: разъяснение цели при поручении; выдвижение правил и убеждение необходимости их выполнения; метод примера, осуждение, порицание, наказание.

К основным коррекционным методам, используемым педагогами дошкольных образовательных организаций, позволяющим создавать у ребенка с ограниченными возможностями здоровья чувство эмоционального комфорта, благополучия и защищенности, что особенно важно в процессе эколого-валеологического воспитания, относятся:

– сенсорные игры: игры на зрительное, слуховое, тактильное, обонятельное, вкусовое восприятие, а также двигательное действие; такие игры, дающие чувственно-эмоциональную информацию, обеспечивают установление доверительных отношений в системе «педагог (воспитатель) – ребенок»;

– игры-стереотипы – основа взаимодействия с ребенком-аутистом; такие игры дают возможность переключить внимание ребенка, если его поведение выходит из-под контроля, сохраняют эмоциональное состояние комфорта;

– игры, оказывающие терапевтическое воздействие, снимающие внутреннее напряжение, позволяющие ребенку выплеснуть негативные эмоции, выявить скрытые детские страхи, таким образом стимулировать ребенка к контролю над собственным поведением;

– игры «Рисуем вместе»: позволяют создавать ситуации для проявления активности ребенка в процессе познания им окружающего мира и самого себя;

– игры «Глобальное чтение, восприятие»: опираются на особенности непроизвольного внимания дошкольника, когда ему трудно воспринимать фрагмент-информацию, а легче моментально запоминать, то есть сфотографировать то, что находится в поле его зрения;

– музыкотерапия способствует снятию психомоторного напряжения и эмоциональных зажимов у детей;

– использование сенсорной комнаты психологической разгрузки, которая обеспечивает быстрое установление эмоционально положительного контакта между ребенком с ограниченными возможностями здоровья и педагогом (воспитателем), что повышает уровень доверия ребенка к нему и настраивает его на эффективную и результативную работу;

– оптимизация двигательного режима: применение дополнительных динамических пауз во время и между занятиями, так как физическая активность считается универсальным адаптогеном, она тренирует наибольшее количество органов и систем растущего организма.

Таким образом, эколого-валеологическое воспитание обладает огромным потенциалом в формировании и развитии у дошкольников позитивной, устойчивой ориентации на сохранение, укрепление здоровья как необходимого условия качества жизни и устойчивого их развития в современном мире [4].

Литература

1. Деревцова В.Т. Особенности инклюзивного образования в дошкольном отделении образовательного учреждения для детей с ограниченными возможностями здоровья // Образование в условиях модернизационных процессов современного общества: сб. материалов Всероссийской научно-практической конференция с международным участием, посвященной 20-летию факультета психологии КГУ им.

К.Э.Циолковского, 23-25 мая 2013 года, г. Калуга. Калуга: Изд-во КГУ им. К.Э Циолковского, 2013. С. 199–202.

2. Орехова И.Л., Шурупова М.В. Педагогическая система здоровьесберегающей деятельности коррекционной образовательной организации: управленческий аспект: монография. Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2018. 174 с.

3. Пономарева Л.И. Эколого-валеология: исторические предпосылки, научные и образовательные проблемы, методология: монография. СПб.: ЦНИТ «АСТЕРИОН», 2008. 270 с.

4. Тюмасева З.И. Орехова И.Л. Экологические аспекты здоровья как основа эколого-валеологического образования будущих педагогов // Вестник ВЭГУ, 2017. № 6 (92). С. 92–103.

5. Тюмасева З.И., Артеменко Б.А. Формирование осознанно-правильного отношения дошкольников к миру природы через методику «Глубинная экология // Фундаментальная и прикладная наука. Научный журнал молодых ученых ЮУрГГПУ, Челябинск. № 1 (5). С. 79–82.

6. Тюмасева З.И., Кушнина Е.Г. Дорога в страну чудес. Комплексная программа и руководство по непрерывному эколого-валеологическому образованию в ДОУ, соответствующая «Концепции непрерывного экологического образования в Челябинской области: учеб. пос. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. 158 с.

7. Тюмасева З.И., Орехова И.Л., Быстрой Е.Б. Приоритеты дошкольного образования: культура, экология и здоровье: монография. Челябинск: Изд-во ЗАО «Цицеро», 2017. 149 с.

ШАХМАТЫ В ДЕТСКОМ САДУ И ШКОЛЕ

Савина Наталья Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск;

научный работник кафедры педагогики, психологии и социальной работы

ЧУООВО «Омская гуманитарная академия», г. Омск

E-mail: nvsavina2015@mail.ru

Аннотация: в статье раскрывается значимость шахматного образования в организациях дошкольного и школьного образования, показаны возможности обучения

игре в шахматы в развитии познавательной сферы ребенка и его личностных качеств, а также условия организации такого образования в детском саду и школе.

Ключевые слова: дошкольное образование, начальное общее образование, дополнительное образование, шахматное образование, шахматы, игра, дошкольники, младшие школьники.

Современные вызовы системе образования требуют его вариативности, обеспечения права ребенка на свободный выбор видов деятельности. Этому отвечает такой вид неформального образования как дополнительное образование. В ФЗ «Об образовании в РФ» говорится: «Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности. Дополнительные общеобразовательные программы для детей должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей» [1, ст. 75]. Значимость дополнительного образования обозначена в Концепции развития дополнительного образования детей: «Все острее встает задача общественного понимания необходимости дополнительного образования как открытого вариативного образования и его миссии наиболее полного обеспечения права человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков» [2, с.2].

Одним из видов дополнительного образования детей в образовательной организации является шахматное образование. Шахматы – уникальная игра, которая в одно и то же время является и наукой, и искусством. Игра древняя, при этом она не только не потеряла своей актуальности, но даже приобрела новое значение в современных условиях. Сегодня, когда особенно возник запрос на интеллектуальных людей в современных условиях высоких технологий и инновационной экономики, интеллектуальные игры, в том числе шахматы, получили особое признание в педагогике. Значимо, что Министр просвещения О.Ю. Васильева, осенью 2017 г. в Совете Федераций заявила о том, что до 2020 года в практику начальной школы будет введен обязательный урок шахмат [3].

Обучение этой уникальной игре можно начинать со среднего дошкольного возраста, чаще всего с 5 лет, но для детей с ранней одаренностью – с 2-3 лет. Чем полезны шахматы для дошкольников и младших школьников? Играя в шахматы, ребенок получает развитие, как в интеллектуальном, так и в личностном плане. Активно развивается мышление, формируется способность действовать в уме, развивается концентрация внимания и улучшается память, формируется эмоциональная устойчивость, твердая воля,

решимость и стремление к победе. Представление ребенком различных вариантов развития партии способствует целеполаганию и развивает воображение. Поражения учат его стойко принимать проигрыш, относиться к себе самокритично, рефлексировать, извлекая полезный опыт. Победы поднимают самооценку, придают уверенности, учат переживать радость и получать удовольствие от игры. Кроме того, в шахматы можно играть как индивидуально, так и в команде. А это развивает навыки коммуникации, формирует чувство ответственности за друзей по команде.

В России накоплен достаточный опыт обучения игре в шахматы дошкольников и младших школьников, изданы учебно-методические пособия [4,5,6,7,8]. Следуя идеям Всероссийского проекта «Шахматы в начальной школе» и Шахматного всеобуча, организованного Российской шахматной федерацией, Омский государственный педагогический университет реализует проект «Шахматы в начальной школе» [9].

Организация дополнительного шахматного образования дошкольников и младших школьников может быть как в дополнительной кружковой форме, так и во время освоения основной образовательной программы, интегрируясь и расширяя ее. В первом случае образовательная организация должна иметь либо лицензию на дополнительные платные услуги, либо эти дополнительные занятия могут вести педагоги на добровольной основе. Занятия будут проходить во время, дополнительное к основному образовательному процессу. Во втором случае в начальной школе это может быть решено за счет одного из уроков физической культуры, в дошкольной образовательной организации – как освоение новой игровой деятельности при интеграции всех образовательных областей. Следует отметить, что организация дополнительного образования по разным направлениям достаточно стандартна, поэтому выделим особенности, которые характерны для организации собственно обучению игре в шахматы.

Во-первых, это особое оснащение игровым и методическим инструментарием. К нему относятся: комплекты шахмат (фигуры и доска), которые должны быть достаточно крупными для удобства их использования и в целях безопасности ребенка (мелкие фигуры можно проглотить); демонстрационная магнитная доска; рабочие тетради; для педагога необходимы методические пособия.

Во-вторых, необходимо помещение для занятий. Хорошо, если это будет отдельная комната, где инструментарий будет организован в предметно-развивающую среду, и не будет постоянно менять свое расположение при переносе из одной комнаты в другую. Если в образовательной организации нет возможности выделить отдельное помещение, то это может быть часть музыкального, актового зала, любого кабинета, если такие

помещения достаточно большие по площади, чтобы выделить часть под постоянно действующий кружок.

В-третьих, необходима подготовка педагогов дополнительного образования, которую вполне можно осуществить через повышение квалификации, а не только путем профессиональной переподготовки. Здесь уместно вспомнить, что организация именно шахматного образования в ДОО, а также в школе, не нуждается обязательно в высокой квалификации педагогов. Практика Москвы и «пилотных» регионов, участвующих в проекте Фонда «Шахматы в школе» [10], показывает, что достаточно обучить педагогов азам шахматной игры и, конечно, методике обучения дошкольников и младших школьников. А далее, обучая детей, педагоги сами продвигаются по пути совершенствования игрового мастерства. Это возможно, исходя из самой цели обучения шахматам детей, - не сделать из них обязательно чемпионов, а способствовать их интеллектуальному и личностному развитию.

Таким образом, обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод о возможности реализации дополнительного шахматного образования практически в каждой дошкольной и школьной образовательной организации.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в РФ». КонсультантПлюс [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата доступа – январь 2019).
2. Концепция развития дополнительного образования детей. Российская газета [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://rg.ru/2014/09/08/obrazovanie-site-dok.html> (дата доступа – январь 2019).
3. Глава Минобрнауки: в школах введут обязательные уроки игры в шахматы. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://russian.rt.com/russia/news/438327-shkola-urok-shahmaty> (дата доступа - январь 2019).
4. Гришин, В.Г. Малыши играют в шахматы: Книга для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1991. – 158 стр.
5. Москалев, В.А. Шахматная тетрадь для дошкольников: рисуем ходы, осваиваем правила игры. Ростов н/Д: Феникс, 2012. 22 с.
6. Волкова, Е.И. Шахматный учебник для дошкольников. Ростов н/Д: Феникс, 2018. 192 с.
7. Прудникова Е.А., Волкова Е.И. Шахматы в школе. Комплект (учебное пособие, рабочая тетрадь, методические рекомендации 1-4 класс). М: Просвещение, 2017.

8. Фесенко Т.К. Учебная дисциплина «ШАХМАТЫ» в начальной школе. Научно-практическое обоснование проекта-концепции. 2-е изд. Обнинск: Учебно-методическое объединение «Духовное возрождение», 2013. 96 с.

9. Итоги шахматного турнира, организованного в рамках проекта «Шахматы в начальной школе». Официальный сайт Омского государственного педагогического университета [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.omgpu.ru/itogi-shahmatnogo-turnira-organizovannogo-v-ramkah-proekta-shahmaty-v-nachalnoy-shkole> (дата доступа – январь 2019).

10. Фонд «Шахматы в школе». [Электронный ресурс] Режим доступа: http://chess-in-school.org/o_nas/ (дата доступа – январь 2019).

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Смирнова Александра Дмитриевна,

студентка факультета психологии и педагогики

Сургутский государственный педагогический университет

г. Сургут Е – mail: Nikto_1947@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности общения старших дошкольников со сверстниками с разным уровнем игровой деятельности.

Ключевые слова: общение, ребенок старшего дошкольного возраста, игра.

Игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, ведь благодаря ей дошкольник развивается социально и психически. Игра для ребенка свойственный ему способ усвоения реальности, общественного, исторического опыта. Особенное место для детей занимают игры, которые они создают сами - это сюжетно-ролевые игры. В них дошкольники реализуют все то, что видят вокруг и деятельности взрослых. В таких играх закладываются всё больше новых мотивов, и прежде всего - социальный мотив, он становится продуктивным средством социальной адаптации детей дошкольного возраста и позволяет занять определенное место в обществе, где он живёт. Поэтому выбор нашего исследования заключался в том, чтобы определить особенности взаимосвязи мотивов общения со сверстниками старших дошкольников с разным уровнем развития игровой деятельности.

Актуальность исследования особенностей общения старших дошкольников с разным уровнем игровой деятельности со сверстниками определяется тем, что к концу дошкольного возраста у детей возникает высшая для этого возрастного периода форма общения — внеситуативно-личностная. Такая форма общения для ребенка характеризуется наличием потребности во взаимопонимании и сопереживании. Эта форма общения тесно связана с высшими для дошкольного возраста уровнями развития игры (3-4 уровень), ребенок обращает всё внимание на особенности межличностных контактов, а точнее сказать на сверстников, которые его окружают. Многие дети уже способны сопереживать как успехам, так и неудачам ровесника. Все это может свидетельствовать о том, что сверстник становится для ребенка не только средством самовыражения и объектом для сравнения с собой, не только партнером по игре, но и ценной личностью, многозначной, интересной, независимо от своих успехов[2,5]. В старшем дошкольном возрасте значительно растёт эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживания сверстника. В большинстве случаев дети внимательно наблюдают за действиями другого ребёнка и воодушевленно включены в них. В игровой деятельности активно откликается на все инициативные действия сверстника, энергично подхватывает их, согласовывает свои действия с действиями сверстника[3].

По мнению М.И. Лисиной, потребность общения дошкольника неразрывно связана с мотивами общения[4]. Мотивы - это побудительные силы деятельности и поведения индивида. Субъекта побуждает к взаимодействию с партнером, т.е. становится мотивами общения с ним, именно те качества, которые раскрывают субъекту его собственное "Я", способствует его самосознанию[5]. В старшем дошкольном возрасте ребёнок намного чаще начинает активно обращаться к своему сверстнику, нежели ко взрослому, так как ребёнок в своём ровеснике находит слушателя, ценителя, и источник информации. Он хочет сравнить себя со сверстником, с его возможностями, достоинствами и имеет желание быть оцененным сверстником. Ребенок демонстрируя свои умения, знания и личностные качества, побуждает других детей подтвердить их ценность[4]. Новые потребности в общении, которые возникают на определенном возрастном этапе развития дошкольника, способствуют постепенной перестройке культуры мотивации ребенка. Так как ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является сюжетно-ролевая игра, следовательно, полноценное общение и формирование детских общностей чаще всего происходит на фоне игры и их общих интересов дошкольников со сверстниками происходит именно внутри игры. А игра в свою очередь, является механизмом выращивания мотивов общения, которых очень много и все они направлены на сверстника[7]. Если рассмотреть динамику игровой деятельности дошкольников, то

можно говорить о том, что для каждого уровня имеется своя специфика мотивов общения[6].

Гипотеза нашего исследования была следующая: Предполагается, что если у детей старшего дошкольного возраста высокий уровень игровой деятельности, то доминируют такие мотивы как: Совместная деятельность со сверстником, Оказание помощи сверстнику. И напротив, если у старших дошкольников низкий уровень развития игровой деятельности, то доминируют такие мотивы как: Завоевание положительной оценки со стороны сверстника, Подражание действиям сверстника. Для подтверждения или опровержения данной гипотезы нами были использованы следующие эмпирические методы исследования:

- Наблюдение;
- Экспериментальная ситуация;
- Математический метод - *Критерий χ^2 Пирсона*.

Для выявления доминирующих мотивов общения у старших дошкольников был использован метод наблюдения. Для этого мы выделили критерии (Приложение 1), по которым будем определять мотивы общения дошкольников.

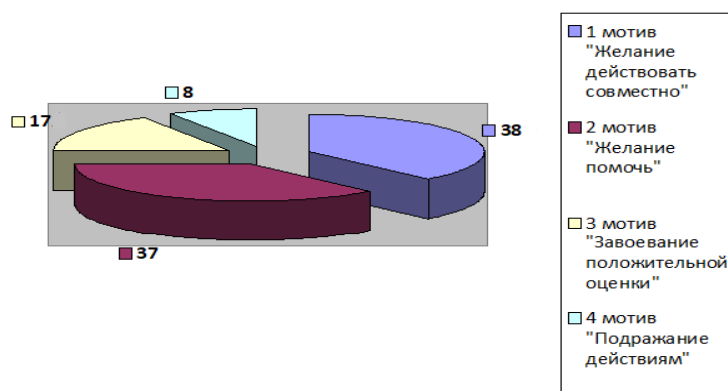


Рис.1 Мотивы общения детей старшего дошкольного возраста (в %)

У тридцати семи детей, что составляет 38% от группы, преобладает мотив «желание действовать совместно со сверстником». У двадцати девяти детей - это составляет 37 % детей от группы – доминирует мотив «желание помочь сверстнику». Для тринадцати детей – это составляет 17% от группы – характерен мотив «завоевание положительной оценки со стороны сверстника». И для девяти детей, что составляет 8% от группы, характерным является мотив «подражание действиям сверстника». Результаты эксперимента свидетельствуют о том, что у 75% детей преобладают мотивы «желание действовать совместно со сверстником» и «желание помочь сверстнику». Это

свидетельствует о том, что данные мотивы соответствуют возрастной норме детей старшего дошкольного возраста.

Для выявления уровня развития игровой деятельности старших дошкольников, была использована методика Р. Р. Калининой «уровень сформированности игровых навыков». В нее включены основные параметры, определяющие развитие ролевой игры в соответствии с концепцией Д.Б. Эльконина. Предлагаемая схема позволит осуществить как качественный, так и количественный анализ уровня сформированности игровых навыков.

Анализ игровой деятельности осуществляется по 7 критериям:

- 1.Распределение ролей;
- 2.Основное содержание игры;
- 3.Ролевое поведение;
- 4.Игровые действия;
- 5.Использование атрибутики и предметов заместителей;
- 6.Использование ролевой речи;
- 7.Выполнение правил в соответствии с уровнями (высокий, средний, низкий).

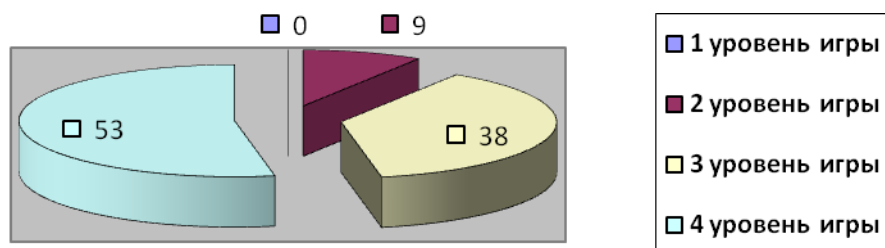


Рис.2 Распределение старших дошкольников по уровням развития игровой деятельности

В ходе исследования мы выяснили, что у 53% детей выявлен высокий уровень развития игровой деятельности (4 уровень игры). Это говорит о том, что на данном уровне основой игры становится выполнение действий, связанных с отношением к другим людям, т.е. к сверстникам. Разворачивается картина взаимоотношений между игровыми персонажами. Действия разворачиваются в четкой последовательности, строго воссоздающей реальную логику. Роль очевидна, стержнем проходит всю игру и взаимосвязана с ролями партнеров. 38% детей демонстрируют - средний (3 уровень игры). Данный уровень чаще всего является переходным к четвертому уровню развития игровой деятельности. Здесь основным содержанием игры является выполнение роли и связанных с ней действий. Роль ясно очерчена и выделена, определяет всё содержание игры, направляет поведение ребенка. Появляются такие игровые действия, которые передают

характер социальных отношений, которые моделируются в игре. И оставшиеся 9% детей (2 уровень игры), относятся к низкому уровню. Главное отличие игровой деятельности этого уровня то, что дети ориентированы в основном на действия с предметами.

Для того чтобы выявить взаимосвязь между мотивами общения и уровнем развития игровой деятельности была составлена таблица сопряженности №1. В данной таблице наглядно показана взаимосвязь мотивов общения со сверстниками старших дошкольников с разным уровнем развития игровой деятельности:

Таблица 1 - Взаимосвязь мотивов общения дошкольников со сверстниками с разным уровнем развития игровой деятельности

Уровень игры Мотивы общения	1 уровень	2 уровень	3 уровень	4 уровень
Мотив «желание действовать совместно»	-	-	15	28
Мотив «желание помочь»	-	-	16	26
Мотив «завоевание положительной оценки»	-	10	-	-
Мотив «подражание действиям»	-	5	-	-

Полученные данные свидетельствуют о том, что для 15% детей с 2 уровнем развития игры доминирующими являются мотивы - «завоевание положительной оценки со стороны сверстника» и «подражания действиям сверстника». Для 75 % детей, которые находятся на 3 – 4 уровне развития игры, преобладают мотивы «желание действовать совместно со сверстником» и «желание помочь сверстнику».

С целью статистического изучения взаимосвязи мотивов общения со сверстниками старших дошкольников с разным уровнем развития игровой деятельности, мы применили критерий корреляции χ^2 Пирсона. Результаты корреляционного анализа показали, что коэффициента корреляции = 0,81, что является показателем высокой тесноты связи между мотивами общения и уровнями развития игровой деятельности в старшем дошкольном возрасте. А это значит, что подтвердилась гипотеза нашего исследования.

Литература

1. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2004. – 512 с.

2. Галигузова Л.Н. Как помочь наладить общение со сверстниками [Текст]// Дошкольное воспитание. – 2006. - № 1. – С. 111-113; С. 118-120.
3. Психология мотиваций и эмоций / Под редакцией Ю.Б. Гиппенрейтер и М.В. Фаликман. – М.:ЧеРо, МПСИ, Омега-Л, 2006. – 752 с. – (Серия: Хрестоматия по психологии).
4. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении // Учебн.пособие.- 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2009. – 276 с.
5. Мельникова Н.В., Овчарова Р.В. Концепция развития нравственной сферы личности в дошкольном возрасте // Вестник Курганского государственного университета. Серия Физиология, психофизиология, психология и медицина - 2008г. №12
6. Урунтаева Г.А. Практикум по психологии дошкольника : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 368 с.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры. – 2-е изд. – М: Просвещение, 1999-300с.

ПРИБЛИЖЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ К МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН

Сыртланова Нэлли Шамильевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», г. Уфа
E-mail nellic-27@mail.ru

Аннотация: в статье обосновывается необходимость приобщения детей дошкольного возраста к музыкальной культуре народов Республики Башкортостан. Анализируются региональные программы с позиции приобщения дошкольников к музыкальной культуре в различных видах музыкальной деятельности: восприятие музыки, пение, музыкально-ритмические движения.

Ключевые слова: музыкальна культура, виды музыкальной деятельности, программа музыкального развития дошкольников.

Согласно Федерального государственного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) основным принципом дошкольного образования является учёт этнокультурной ситуации развития детей. В соответствии с этим, часть Программы,

разрабатываемая участниками образовательных отношений, может быть ориентирована на специфику национальных, социокультурных и иных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность. Одним из таких условий выступает – музыкальное искусство Республики Башкортостан (РБ).

Наделение ДОО правом выбора образовательной стратегии в соответствии со спецификой республики требует более глубокого научного анализа и выработки научных рекомендаций, способствующих сохранению целостности образовательного пространства. Приобщение детей к музыкальной культуре башкирского народа нашло отражение в работах Ф.З.Гершовой, А.С. Зиннуровой, Р.К. Мухаметзяновой.

На сегодняшний день более чем в 400 дошкольных образовательных организациях РБ ведется обучение на родных языках (башкирском, татарском, чувашском, марийском, удмуртском). Увеличивается количество программ по реализации этнокультурного компонента дошкольного образования с учетом ФГОС ДО. К программам, направленным на приобщение детей к музыкальной культуре башкирского народа можно отнести «Музыка в детском саду» (Р.К. Мухаметзянова и Д.Р. Янкина), «Мы играем и поем» (Ф.З. Гершова).

Особенность данных программ заключается в том, что содержание представлено на двух языках: русском и башкирском. Весь музыкальный материал основан на произведениях башкирских композиторов: М.Бикбовой, Х.Заимова, З.Исмагилова, Ш.Кульбарисова, Н.Сабитова, С.Сальманова. Программы имеют самостоятельные разделы, охватывающие все виды музыкальной деятельности: слушание музыки; пение; музыкально-ритмические движения, включающие игры, танцы, хороводы и упражнения: игры на музыкальных инструментах [1].

Вопросы приобщения дошкольников к музыкальной культуре башкирского народа нашло отражение региональной парциальной программе «Земля отцов» (Р.Х. Гасанова). Блок программы «От истоков прекрасного – к творчеству» включает такие виды музыкальной деятельности как:

- слушание музыки башкирских композиторов («Кукушка» муз. З. Исмагилова; «В лесу» муз. Р.Сальманова, «Лунная ночь» муз. З. Исмагилова, «Караван», «Танец», «Вариации» муз. Р.Сальманова);

- пение («Мотылек» муз. и сл. А. Зиннуровой; «Лето» муз. и сл. Р.Сальманова; «Наша кисонька мала» муз. М. Баширова, сл. К.Даяна, «Курай» муз. А.Зиннуровой, сл. Р. Ураксиной, «Салават батыр» муз. А.Зиннуровой, сл. Р. Ураксиной, «Саям»- муз. Я. Усманова, сл. Ф.Губайдуллиной);

- музыкальные праздники и развлечения («Вечер колыбельной песни», «Отдыхаем всей семьей»);
- ознакомление с башкирскими музыкальными инструментами (курай, кубыз).

Анализ вышеперечисленных программ позволяет сделать вывод, что они направлены на ознакомление с музыкальной культурой башкирского народа и не учитывают многонациональный характер республики.

В контексте поликультурного подхода к музыкальному образованию дошкольников представляет интерес программа «Академия детства» (Ф.Г. Азнабаева., М.И. Фаизова, З.А.Агзамова).

Данная программа рассмотрена как определенный ответ на запрос общества, обозначенный в ФГОС ДО «объединения обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества». Согласно этим установкам, создание в дошкольной образовательной организации условий для приобщения детей дошкольного возраста к истокам региональной культуры, для ознакомления с социально-экономическим, климатическим, национальным и музыкальным своеобразием Республики Башкортостан приобретает важное значение.

Авторы успешно реализуют современные идеи проектирования процесса дошкольного образования, решая одновременно задачи музыкального развития дошкольников с учетом многонационального состава РБ. Одновременно с музыкальными произведениями башкирских композиторов представлен репертуар народов Республики Башкортостан, Российской Федерации. Например, раздел «Слушание»: «Утро Урала», музыка Х. Ахметова; мордовская песенка «Лесные утки» в обработке Н.олпака; чувашская народная песня «Засыпай, сынок» в обработке Л. Яхнина. Раздел «Музыкально-ритмические движения»: танец «Парная полька», музыка Ш. Кульбарисова; мордовский танец «Повороты»; чувашский народный танец «Узелок». Раздел «Игра на музыкальных инструментах»: башкирская народная мелодия «Хатира», «Дедушка»; татарская народная мелодия «Апипа».

Раскрывая программы, направленные на приобщение дошкольников к музыкальной культуре Республики Башкортостан следует отметить программу «Здравствуй, Шаляпин!» (Е.П. Замрий, Л.Б. Рыжова). Программа построена с учётом обязательной преемственности между дошкольным учреждением и школой. *Цель программы* – приобщение подрастающего поколения к культуре через знакомство с личностью и кругом общения Ф.И. Шаляпина, с его творчеством.

Данная программа способствует решению следующих образовательных задач: приобщение детей к музыкально-художественной культуре на основе знакомства с личностью, творчеством и кругом общения Ф.И.Шаяпина; развитие творческих начал личности дошкольника, его восприимчивости к высоким образцам культуры; формирование исторической памяти, развитие широкого кругозора у детей через приобщение к культуре, литературе, музыке и изобразительному искусству и языкам разных народов - в связи с жизненными дорогами Ф.И. Шаяпина; формирование национального самосознания у детей дошкольного возраста через приобщение к культурным формам жизни русского, башкирского и других народов Республики Башкортостан; нравственное воспитание личности: формирование чувства долга и ответственности за свои поступки, милосердия, сострадания, любви к людям, родной земле, труду на примере Ф.И. Шаяпина – замечательного человека и гражданина России; создание педагогических условий для развития детской одарённости; особого психологического микроклимата, высокодуховной среды, необходимой для развития личности; содружества педагогов и их воспитанников через гармонизацию воспитательного процесса; обеспечение единства действий семьи и образовательных учреждений; преемственности образовательных программ в системе непрерывного образования: дошкольное образовательное учреждение-среднее образовательное учреждение - высшее учебное заведение;

Программа включает три основных тематических блока:

- истоки: народное творчество в произведениях малых фольклорных жанров (форм);
- искусство: театр, изобразительное искусство, музыкальное искусство, литература как источник красоты на земле;
- Ф.И. Шаяпин: этапы жизни и творчества. Значение творчества Ф.И.Шаяпина для России. Мировая слава Ф.И. Шаяпина.

Программа предусматривает включение данных тематических блоков во все виды деятельности дошкольников с учётом их возраста. Тематика распределяется в соответствии с сезонами, праздниками, календарными датами, связанными с именами выдающихся деятелей искусства и культуры. Знакомство с содержанием программы происходит в соответствии с режимом дня детей. Новый материал вводится постепенно, на базе уже изученного; используется особая методика работы с детьми того или иного возраста. Каждая новая тема повторяется и закрепляется в разных формах работы. Это обеспечивает прочность восприятия материала и способствует приобщению дошкольников к музыкальной культуре.

Обобщая выше сказанное можно сделать вывод, что на сегодняшний день отсутствует целостное исследование, посвященное приобщению дошкольников к музыкальной культуре РБ; анализ основных тенденций, теории и практики музыкального развития дошкольников в рамках реализации ФГОС ДО.

Литература

1. Сыртланова Н.Ш. Реализация регионального компонента дошкольного образования: образовательная область «Музыка» .Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2013. 576 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ РАССУЖДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Филиппова Аксана Равильевна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного и начального образования БУ ВО Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут
E-mail: aksana.filippova.2016@mail.ru

Аннотация: в статье определена важность развития речи рассуждения у детей дошкольного возраста в современных условиях, раскрыты особенности развития интеллектуально-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста, а также задачи и содержание работы педагога по данному направлению деятельности.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, речь рассуждения, виды, структура рассуждения, задачи развития речи рассуждения.

Речевое развитие детей дошкольного возраста, обеспечивающее полноценное существование ребенка в социальном мире, является одной из актуальнейших проблем современной дошкольной педагогики. В период дошкольного детства ребенок вступает в мир человеческих отношений, учится взаимодействовать с другими людьми в различных ситуациях, доступно и ясно выражать свои мысли и желания в речи, понимать и адекватно реагировать на высказывания. Все это является показателем владения детьми связной монологической и диалогической речью, готовности строить собственные высказывания в ситуациях общения.

При этом результаты психолого-педагогических исследований показывают, что большинство детей дошкольного возраста используют не только словесные способы воздействия друг на друга, умеют объяснять свои желания, договариваться, но и провоцируют появление конфликтных, спорных ситуаций в процессе общения со сверстниками и взрослыми. К сожалению, дети редко используют словесные аргументы в процессе общения со сверстниками, считая, что прав тот, кто сильнее. Они затрудняются сформулировать собственную мысль, что приводит к непониманию и обидам. В связи с этим, большое значение приобретает проблема развития у детей дошкольного возраста объяснительной и доказательной речи.

По мнению исследователей (А.М. Бородич, Н.Ф. Виноградова, Н.А. Орланова, Л.А. Пеньевская, Э.П. Короткова, Н.И. Кузина, Е.А. Смирнова, Н.Г. Смольникова, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова), в период дошкольного детства ребенок овладевает единицами всех уровней системы языка, в том числе описанием, повествованием, рассуждением.

В логическом плане рассуждение отличается от других типов высказываний тем, что опирается на умозаключение как процесс мышления, поэтому важную роль в рассуждении выполняют мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстракция, конкретизация. Установление причинно-следственных связей в рассуждении предусматривает использование сложных синтаксических конструкций, более четкую логику высказывания.

По мнению О.А. Крыловой, рассуждение – это «текст аргументирующего типа, направленный на определение понятий, объяснение каких-либо явлений, фактов, событий, на аргументацию, доказательство определенных положений» [3].

Н.В. Семенова и Л.Г. Шадрина рассматривают рассуждение как мыслительный процесс, направленный на обоснование какого-либо положения или получение нового вывода из нескольких посылок. При становлении процесса рассуждения именно речь, по мнению ученых, является важнейшим средством овладения этим процессом, сохранения его последовательности и контроля за ходом рассуждения. Рассуждение осуществляется в форме суждений и умозаключений: дедуктивных, индуктивных, и гипотетических, по аналогии [5].

Варианты рассуждения многообразны и выполняют различные функции. Приведем пример вариантов подтипов рассуждения в соответствии с выполняемой функцией: доказательство (коммуникативно-познавательная функция - установление истинности тезиса); опровержение (разновидность доказательства, которая служит для установления ложности тезиса); подтверждение (или эмпирическое доказательство, функция - установление достоверности высказанного положения посредством подкрепления его

фактами); обоснование (установление целесообразности действия, мотивировка); объяснение (раскрытие причины, с привлечением дополнительных сведений); определение (выявление сущности понятия через указание на признаки, выделяющие его из ряда подобных явлений); свободное рассуждение (представление фрагмента окружающей действительности таким образом, чтобы выявилась связь между отдельными компонентами этого фрагмента); практическое рассуждение (выявление связи между фрагментами окружающей действительности, такими как события, ситуации, действия, решения, положения и др.); отвлеченное рассуждение (выявление отношения между фрагментами информации); теоретическое рассуждение (обоснование теоретических положений).

Несмотря на разнообразие типов текстов рассуждений, необходимо отметить, что все они обладают некоторой совокупностью постоянных свойств, которые присущи им независимо от типа. И.Б. Антонова выделяет общие черты для данных типов текстов: принадлежность к одному функционально-смысловому типу речи (рассуждение); обязательное наличие тезиса и аргументирующей части (а в некоторых случаях – введения, антитезиса, опровержения и заключения); дедуктивный способ развития тезиса; имплицитный характер связи между введением и основной частью и эксплицитный – внутри про- и контраргументирующих частей, а также между основной частью и заключением [1].

Текст-рассуждение, по мнению Л.П. Клобуковой, имеет «характерный только для него каркас, организуемый следующими составляющими: введение, тезис, антитезис, аргументация и последующее опровержение, вывод или заключение» [2]. В представленном виде, по мнению автора, рассуждение встречается крайне редко. Исходя из этого, структуру рассуждения можно представить как последовательность следующих элементов: проблема (введение) – гипотеза (тезис) – доказательство – вывод. Возможно и иное построение рассуждения: вначале идут доказательства, а затем вывод, который становится главным тезисом рассуждения. В этом типе речи может доказываться не одно, а несколько положений и может быть сделано несколько выводов или один обобщенный. Композиция рассуждения может быть вариативной и подвергаться изменениям в зависимости от предметно-тематического содержания высказывания, функционального стиля, жанра, индивидуальной манеры автора.

Формирование умений рассуждать всегда относили к школьному периоду обучения в связи со сложностью данного типа речи в содержательном и языковом отношении (Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов и др.). Рассуждение требует от говорящего достаточно

развитого самостоятельного мышления и владения соответствующими языковыми средствами.

В исследованиях Л.Г. Шадриной так же отмечено, что рассуждение на предложенную тему для детей старшей и подготовительной группы является самым сложным видом высказывания [7]. Большинство детей испытывают трудности в словесном выражении причинно-следственных отношений, хотя и владеют синтаксическими конструкциями с подчинительными союзами и вводно-модальными словами, поэтому часто прослеживается замена рассуждения другими типами высказываний (описание, повествование).

Современные исследования подтверждают, что дети старшего дошкольного возраста способны ориентироваться в теме высказывания, строить простые гипотезы, прогнозировать события, делать простейшие выводы. Но, в то же время, имея достаточно бедный лексический запас, испытывают сложности в объяснении, в словесном выражении собственных мыслей.

В речи детей отмечается нарушение логики и последовательности структуры высказывания. При этом, большинство детей старшего дошкольного возраста способны выдвигать тезис, выражать собственную точку зрения, вводить тезис в структуру рассуждения. Затрудняются в выборе языковых средств связи для введения тезиса, для связи смысловых частей высказывания, убеждения собеседника, формулировки вывода. Испытывают трудности при выборе аргументов для доказательства собственных предположений, подбирают несущественные аргументы для доказательства выдвинутого тезиса.

Необходимо отметить, что все дети в качестве аргументов чаще всего ссылаются на авторитетное мнение близких людей (мама, бабушка, педагог), на познавательную литературу, телепередачи или приводят примеры из личного опыта.

Наблюдения в естественных условиях показали, что дети старшего дошкольного возраста не владеют культурными формами выражения согласия и несогласия с мнением собеседника («Я считаю, то вы не правы...», «Я с вами не согласен...», «Вы меня убедили...» и др.), выражают свое мнение достаточно категорично («Я прав (-а)... », «Согласна...», «Хорошо...»). Чаще всего нуждаются в помощи педагога при подведении высказывания к выводу, формулировке вывода с помощью языковых средств связи («Поэтому... », «Значит...», «Следовательно ...», «В связи с этим...»).

Было отмечено, что без помощи педагога дети затрудняются вербализовать логические связи между основными компонентами высказывания, не в полной мере владеют вводными словами, являющимися средством оформления логических связей и

передающими порядок изложения аргументов оценки, их логику (*во-первых, во-вторых, таким образом, например, следовательно, значит* и т.д.). Высказывания дошкольников небольшие по объему, в них используются простые синтаксические конструкции. Для детских ответов характерна ярко выраженная узость, поверхностность представлений об окружающем мире, которые, безусловно, влияют на богатство, точность и связность речи.

Особенности детских рассуждений позволяют исследователям сформулировать умения, которые необходимо формировать у детей дошкольного возраста: умение обследовать предметы, вычленять существенные признаки для доказательства выдвинутых тезисов; умение отбирать аргументы для доказательства; умение устанавливать разнообразные причинно-следственные связи; владеть навыками анализа, синтеза, сравнения, обобщения; умение использовать различные языковые средства для связи смысловых частей («потому что», «так как», «поэтому», «значит», «следовательно», «во-первых», «во-вторых») [6].

Основными задачами педагога по развитию речи-рассуждения у детей старшего дошкольного возраста, по мнению Н.В.Семенович, Л.Г. Шадрин, являются следующие: учить детей выделять разные признаки объектов, выбирая их в качестве основания для классификации; стимулировать самостоятельность в процессе поиска решения мыслительной задачи, умение производить разнообразные мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, сериация, градация и т.п.; продолжать учить строить доказательные суждения в развернутой форме, поощрять активный поиск соответствующих доказательству речевых средств, наиболее адекватно передающих мысль-суждение; учить для убедительности рассуждения использовать примеры («не все птицы летают, например страус»); показать разные способы доказательства, в частности от противного: «На картине изображена точно не зима, так как...»; учить использовать знания об особенностях рассуждения в разных ситуациях, в разных видах деятельности: отгадывании загадок, объяснении смысла пословиц, поговорок, образных выражений; раскрытии взаимосвязей в живой и неживой природе; объяснении правил игры, выбора игрушек и партнеров для игр; анализа человеческих взаимоотношений, поступков литературных героев и т.п. [5].

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста есть определенная языковая база для овладения умениями рассуждать: в словаре присутствует лексика с оценочным, доказательным значением, дети употребляют в речи как простые, так и сложные предложения с причинно-следственными отношениями, имеют элементарные представления о тексте, его структуре. Анализ высказываний дошкольников позволяет говорить о необходимости целенаправленной педагогической работы, направленной на развитие речи рассуждения, включения объяснительной и доказательной речи в разные

виды детской деятельности, в частности, в игровую, познавательно-исследовательскую деятельность, в обсуждение литературных произведений и др.

Литература

1. Антонова, И.Б. Современные коммуникативные науки: Социальные практики как совместность слова (в соавт.) / И.Б. Антонова. – М. : ЛЕНАНД, 2014. – 200 с.
2. Клобукова, Л.П. Обучение языку специальности: учеб. пособие [Текст] / Л.П. Клобукова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 81 с.
3. Крылова О.А. Лингвистическая стилистика: в 2 кн. Кн.1 Теория: учебное пособие [Текст] / О.А. Крылова. – М.: Высш. шк., 2008. – 319 с.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1155 от 17 октября 2013 г. «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.rg.ru/2010/03/05/obr-dok.html>
5. Семенова, Н.В. Развитие речи-рассуждения у детей старшего дошкольного возраста [Электронное издание]: монография / Н.В. Семенова, Л.Г. Шадрина. - 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2013. – 88 с. Доступ с сайта электронно-библиотечной системы "Лань". – Режим доступа: <http://e.lanbook.com/view/book/44137/>
6. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников [Текст]: учеб. пособие для студентов учреж. высш. проф. образования / Н.А. Стародубова . – 5-е изд., стер. – М.: издательский центр "Академия", 2012. – 256 с.
7. Шадрина, Л.Г. Особенности развития связной образной речи детей старшего дошкольного возраста и пути ее формирования [Электронное издание] / Л.Г. Шадрина, Е.Н. Судакова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 3. – С. 220-228. Доступ с сайта электронно-библиотечной системы "Elibrary". - Режим доступа: <http://elibrary.ru>

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФОРМ РАБОТЫ ПЕДАГОГА- ПСИХОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Халикова Венера Фяритовна,

педагог-психолог высшей квалификационной категории. Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №169, г.Ульяновск

E- mail: ms.wenera1979@mail.ru

Аннотация. В данной статье педагог-психолог затрагивает проблему эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста. Так же раскрывает формы взаимодействия с семьями, которые позволяют в более тесном контакте с родителями решать проблемы в эмоциональном развитии детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: эмоциональные нарушения, дети, взаимодействие, формы, коррекция, родители, коррекционно-развивающая работа.

В настоящее время дошкольное учреждение играет немаловажную роль в развитии ребенка и по праву может считаться помощником семьи в его воспитании. Основы развития детей, безусловно, должны закладываться родителями, а детский сад способствует становлению ребенка как части системы образования, помогает приобрести умение взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, а так же организовывать собственную деятельность. Эффективность освоения ребенком вышеперечисленных навыков напрямую зависит от отношения семьи к дошкольному учреждению и от активного участия родителей в образовательном процессе.

Моральные нормы и ценности, заложенные в семье, напрямую воздействуют на внутренний мир человека. Эмоциональная атмосфера, царящая в доме, оказывает непосредственное влияние на формирование отношения ребенка к себе, окружающим его людям, природе и вещам.

В последнее время все чаще дошкольные учреждения и семья сталкиваются с эмоциональными нарушениями у детей в дошкольном возрасте. Эмоциональный опыт ребенка, то есть опыт его переживаний, может иметь как позитивную, так и негативную окраску, что оказывает непосредственное влияние на его дальнейшее самочувствие. Все известные на данный момент эмоциональные нарушения Ю. М. Миланич[3с.20] выделяет три группы:

- острые эмоциональные реакции, окрашивающие конкретные конфликтные для ребенка ситуации: агрессивные, истерические, протестные реакции, а также реакции страха и чрезмерной обиды;
- напряженные эмоциональные состояния – более стабильные во времени над-ситуативные негативные переживания: мрачность, тревожность, подавленное настроение, боязливость, робость;
- нарушения динамики эмоциональных состояний: аффективная взрывчатость и лабильность (быстрые переходы от положительных эмоций к отрицательным и наоборот).

Нарушение эмоционального баланса ведет к возникновению эмоциональных расстройств, приводящих, в свою очередь, к отклонению в развитии ребенка как личности, к нарушению у него социальных контактов.

Введение должности психолога в систему образования позволило раскрыть новые пути взаимодействия между образовательным учреждением и семьей в вопросах коррекции эмоциональных нарушений.

Основной задачей работы педагога-психолога в детском саду состоит в том, чтобы сделать жизнь детей более комфортной с точки зрения детской психики, общих и индивидуальных особенностей её развития. Педагог-психолог помогает воспитателю и родителям найти и объяснить причины неудач, поступков детей.

Направления работы педагога-психолога:

- **Диагностика.** В течение всего года психолог проводит плановую психолого-педагогическую диагностику. Она включает в себя контроль над усвоением знаний, умений и навыков детьми разных возрастных групп в соответствии с программой. Если результаты показывают, что ребенок не справляется, плохо себя ведет, не проявляет интереса к занятиям, психолог проводит дополнительное обследование на зрелость основных психических процессов. Помимо плановых проводятся еще «ситуативные» обследования. Например, появились у ребенка страхи. Психолог с помощью специальных методик может выяснить причину.
- **Развивающая и коррекционная деятельность-** работа, направленная на развитие и коррекцию определенных психических процессов, состояний, свойств и качеств.
- **Психологическое просвещение** - формирование позитивных установок по отношению к психологии не только у работников социальной сферы, образования, но и у остальных ее участников.
- **Консультативная помощь.** Консультации бывают двух видов; те, которые планирует сам психолог для родителей и по запросу (это консультации, где родители обращаются с определенной проблемой).

В настоящее время является актуальным рассмотрение деятельности педагогов-психологов не обособленно, а в структуре педагогических процессов в образовательном учреждении. Уникальность должности психолога в том, что каждый специалист ищет свой путь, выбирает наиболее приемлемые для него и эффективные для родителей формы взаимодействия.

Педагог-психолог использует следующие формы работы: непосредственное изучение опыта семейного воспитания, посещение семей; индивидуальные беседы,

консультации. Групповые и общие собрания, коллективные консультации, анкетирование, опрос – все это является традиционной формой работы психолога с родителями. Подобные мероприятия позволяют родителям задуматься о проблемах, связанных с эмоциональными нарушениями и оценить ситуации, происходящие с их детьми. Через стандартные формы работы педагог- психолог дает понять родителям, что они не одни в данной проблеме и дошкольное учреждение готово прийти им на помощь.

Как подсказывает опыт, не всегда удастся ограничиться стандартными формами работы. Для коррекции эмоциональных нарушений и улучшения межличностных отношений в семьях жизнь подталкивает педагога- психолога к поиску новых, нетрадиционных форм работы с родителями. К примеру, используются методы проблемных вопросов, адресованных родителям, педагогических ситуаций и др. Подобные приемы активизируют мышление и практическую деятельность родителей, заставляет анализировать как поступки ребёнка, так и свои воспитательские воздействия.

Используя в работе нетрадиционные формы с родителями, такие как «круглые столы», тренинги, «почтовый ящик», «дни добрых дел», организация клубов родителей и детей, педагог- психолог способен решать и такую проблему, как доверие к дошкольному учреждению.

Такая форма работы как, например, «круглый стол» с родителями даёт возможность в нетрадиционной обстановке с педагогом- психологом обсудить с родителями актуальные проблемы в эмоциональном развитии детей. На заседание "круглого стола" приглашаются родители, письменно или устно выразившие желание участвовать в обсуждении той или другой темы с педагогом-психологом.

Примером нетрадиционной формой работы так же может послужить метод «почтовый ящик». В роли почтового ящика выступает специальная коробка для записок, куда каждый может записать свои пожелания, замечания, идеи, предложения для педагогов ДОУ. Таким образом, всплывают все вопросы и проблемы, которые до этого родители по каким-то причинам обсудить не могли. Позже подобные аспекты затрагиваются на родительских собраниях или же разъясняются в письменном виде. Почтовый ящик дает отличную возможность установить непосредственный контакт и узнать важную информацию, мнение и переживания родителей в отношении к ДОУ.

Совместные тренинги с родителями и педагогами проводятся в нестандартной для них форме, где педагоги и родители обсуждают жизненные ситуации, переживая их. Особенность тренингов заключается в том, что благодаря созданной таким образом благоприятной эмоциональной атмосфере родители лучше воспринимают советы и рекомендации педагогов, становятся более откровенными, открытыми для восприятия.

Между родителями и педагогом формируются временные партнерские отношения. Это дает возможность родителям не только получать профессиональные знания в области воспитания детей, но и устанавливать доверительные связи между педагогом-психологом, педагогами и остальными родителями.

Таким образом, надо признать, что разнообразие используемых в практике форм распространения психолого-педагогических знаний – наиболее важное направление в теории и практике сотрудничества педагогов с родителями. Все вышеперечисленные формы основаны на активности и педагогическом опыте специалистов, их организаторских способностях, что, конечно же, позволяет в более тесном контакте с родителями решать проблемы в эмоциональном развитии детей дошкольного возраста.

Литература

1. Взаимодействие педагога-психолога дошкольного образовательного учреждения с родителями воспитанников: учебно-методическое пособие. Авт.-сост. Удова О.В., Коломиец Е.В. – Иркутск : ФГБОУ ВПО «ВСГАО», 2013. – 156 с.

2. Дошкольное учреждение и семья- единое пространство детского развития: Методическое руководство для работников дошкольных образовательных учреждений [Текст] Т.Н. Дронова, Е.В. Соловьева, А.Е. Жичкина, С.И. Мусиенко. – М., 2001. – 224 с.

3. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст [Текст] / А.М. Прихожан. СПб: Питер, 2007.

ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ИЗВЕСТНЫМИ ЛЮДЬМИ ГОРОДА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Хорошева Тамара Брониславовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт им.В.Г. Короленко, г. Глазов.

E-mail: tamara.horoschewa@yandex.ru

Шкляева Наталья Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт им.В.Г. Короленко, г. Глазов.

E-mail: nata-653@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы речевого развития детей дошкольного возраста, которые эффективно были решены при выполнении студенческих научных работ, на основе ознакомления детей с известными людьми города Глазова. Авторы предлагают разные формы работы с детьми для получения результата.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, известные люди, формы работы.

Показателем хорошо развитой связной речи детей является высокий уровень развития словаря, грамматически правильной речи, и звуковой культуры. Решению данных проблем были посвящены работы ученых разных лет (Е.И. Тихеева, М.М.Конина, Л.А.Пеньевская, О.И. Соловьева, В.В.Гербова, В.И.Яшина, Ф.А. Сохин, О.С. Ушаков, А.А.Смага. Н.А. Стародубова и др.) [1, с. 102].

В данном направлении были выполнены ряд курсовых и выпускных квалификационных работ студентами ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В.Г.Короленко» профиля «Дошкольное образование».

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [3] предусматривает реализацию регионального компонента во всех образовательных областях, в том числе и в области «Речевое развитие».

Многие авторы в своих работах отмечают, что в процессе ознакомления с историей, культурой народа у детей формируются представления: об истории края; о природе родного края; о животном и растительном мире; о достопримечательностях и исторических местах; о государственной символике; выдающихся людях.

Для нас представляет интерес ознакомление детей с известными людьми города Глазова в разных сферах деятельности:

- спорта: Астраханцев Константин Вениаминович, Туктамышева Елизавета Сергеевна;

К.В. Астраханцев, уроженец города Глазова. Советский и российский хоккеист (нападающий). Является заслуженным мастером спорта России по хоккею с шайбой. Чемпион мира 1993 года в Мюнхене, Дортмунде («Германия»).

Е.С. Туктамышева – российская фигуристка, выступающая в одиночном катании; чемпионка России 2013 года, Чемпионка Европы 2015 года, неоднократный призер Гран-при. Заслуженный мастер спорта России.

- культуры: Салимзянов Дамир Халимович, Тронин Вениамин Семенович;

Д.Х. Салимзянов – главный режиссер МУК «Глазовский драматический театр «Парафраз». Является заслуженным деятелем искусства Удмуртской Республики, первым

обладателем премии имени Владимира Рубанова. Поставил более 70 спектаклей в различных российских театрах, из них более 40 в театре «Парафраз».

В.С. Тронин – российский кинорежиссер, продюсер, сценарист. Является заслуженным деятелем искусства Удмуртской Республики, уполномоченным представителем Удмуртской Республики в Союзе кинематографистов России.

- детскими писателями и поэтами: Майей Викторовны Московкиной, Эвелины Цегельник (Соляковой).

М.В. Московкина является членом Союза писателей России, была четырежды номинантом международной премии Филантроп. М.В. Московкина автор прозы и поэтических сборников [2, с.48].

Э. Цегельник (Солякова) является заслуженным работником культуры Удмуртской Республики, лауреатом премии Союза писателей России «За лучшие произведения для детей и юношества», номинант Национальной детской литературной премии «Заветная мечта».

- творчество Игоря Валерьевича Бабайлова – художник-портретист, Заслуженный деятель искусств Удмуртии (2012 год)

В процессе ознакомления с известными людьми мы обогащали словарь детей содержательно (природоведческая лексика, обществоведческая, эмоционально- оценочная и др)., учили составлять рассказы из личного и коллективного опыта и одновременно формировали грамматически правильную речь детей.

Был разработан перспективный план, определены формы работы с детьми и конспекты занятий по следующим темам:

- «Музей спорта»;
- «Театр»;
- «Снимаем кино»;
- «Поэты родного города»;
- «Творчество Игоря Валерьевича Бабайлова»;
- «Знаменитые глазовчане».

Основной формой работы стало проведение занятий, экскурсий.

Большой интерес вызвали такие формы работы как «Литературный праздник», создание совместно мини-книжек, мини проектов и их защита.

Например, во время виртуальной экскурсии в «Музей спорта» мы познакомили детей спортсменами, которые достигли высоких результатов в зимних видах спорта – Астраханцевым Константином Вениаминовичем (хоккей) и Туктамышевой Елизаветой

Сергеевной (фигурное катание). Были также использованы видео ролики с выступлением фигуристки.

Словарь детей обогатился словами: олимпийские игры, олимпиада, бобслей, слалом и др., а также активизировали ранее усвоенную лексику

На занятии «Театр» мы познакомили детей с театральными профессиями: костюмер, гример, сценарист, режиссер. Занятие было выстроено в форме экскурсии в театр, «Парафраз» города Глазова .

В театре дети познакомились с режиссером Салимзяновым Дамиром Халимовичем. Он рассказал детям об актерах театра, показал сцену, гримерную, костюмерную. Дети наблюдали за репетицией спектакля.

Знакомство с миром искусства мы продолжили на последующем занятии «Снимаем кино». На этом занятии мы знакомили детей с кинорежиссером – Трониным Вениамином Семеновичем, который получил признание как кинорежиссер авторского кино. В лексику детей вошли слова:

кинорежиссер, **кинооператор**, звукооператор, **киноактер**, осветитель, художник – декоратор.

Для закрепления новых слов мы использовали игры «Угадай профессию», «Кто больше назовет красивых слов», а также предлагали составить рассказ на тему «Как мы посещали театр».

На занятии «Поэты родного города» мы познакомили детей с поэтами Эвелиной Цегельник, Майей Московкиной, Галиной Шафорост.

После чтения стихотворения Э. Цегельник «Я люблю твои липы и клены...» особое внимание детей мы обращали на описание города, а именно на слова, выраженными именами прилагательными, которые использует поэт: «и скверик зеленый», «по уютному парку прогулки», «в опавшей листве», «свет твоих фонарей лучезарный», «трепет листьев березки янтарной», «столичный размах», «крик чаек печальных» и т.д.

Особый интерес у детей вызвал приход в детский сад Шафорост Г.И. на конкурс стихов о г. Глазове, а также мамы художника Бабайлова И.В и ее рассказ о детстве Игоря.. Работа закончилась конкурсом портретов «Мамочка любимая».

Итогом нашей работы с детьми стало занятие «Знаменитые глазовчане».

Литература

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб.пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. заведений. - 3-е изд., стереотип / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.

2. Московкина М.В. Под солнечную радугу: стихи детям / М.В. Московкина. – Глазов, 2006. – 87 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года № 1155 // КонсультантПлюс.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОУ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Хуснутдинова Зубайда Рамилевна

магистрант Психолого-педагогического факультета ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», Россия, г.Йошкар-Ола.

E-mail: zubajda.nigamova996@mail.ru

Чалдышкина Наталья Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», Россия, г.Йошкар-Ола.

E-mail: chaldyshkina_n_n@mail.ru

Аннотация: в данной статье раскрывается характеристика метода ментальных карт, рассматривается применение ментальных карт при организации образовательного процесса в ДОУ. Особое внимание уделяется интеллектуальному развитию детей дошкольного возраста. Описаны варианты рисования ментальных карт, а также возможности их использования в работе с дошкольниками.

Ключевые слова: ментальные карты, дети дошкольного возраста, интеллектуальное развитие, визуализация, моделирование.

В соответствии с ФЗ «Об образовании в РФ» (2012) дошкольное образование является первой ступенью общего образования. Это определяет ответственность за создание качественных условий для развития личности ребенка, которые основаны на инициативе и самостоятельности самих детей, что невыполнимо без применения во взаимодействии с ними различных технологий и методов – как традиционных, так и инновационных. Одним из современных методов является метод ментальных карт.

Ментальные карты (в переводе с английского «карты ума, умственные карты, мыслительные карты или интеллект-карты») предложил американский специалист по вопросам интеллекта, психологии обучения и проблем мышления Т.Бьюзен 1960-1970-х гг. Он был заинтересован создать метод, объединяющий характеристики восприятия и переработки информации, свойственные двум полушариям мозга. Предложил написать ключевое понятие в центре листа, а все полезные ассоциации, написать на ветвях, идущих от главного слова, вокруг него. Далее каждая ассоциация обрастает своим кругом новых ассоциаций, что расширяет возможности создания новой идеи.

С помощью интеллектуальных карт можно распределить известную информацию и понять, что отсутствует, обнаружить сильные и слабые стороны наших представлений о предмете, увидеть, как встраивается новое содержание в старые рамки, какие компоненты модели связаны, а между какими связь еще не установлена.

В работах Т.Бьюзена [2, 3, 4], Х.Мюллера [7] подробно изложены теоретические аспекты применения ментальных карт для активизации мыслительного процесса. В ряде отечественных источников, которые преимущественно излагают идеи названных выше авторов, интерпретируя их в новых условиях практической реализации [6].

Ментальные карты – это отображение на бумаге эффективного способа думать, запоминать. С помощью неё развиваются творческие и речевые способности детей, активизируется память и мышление и это её главное отличие от других способов визуализации. В современном мире дети ежедневно получают большой поток информации и техника ментальных карт помогает организовать и упорядочить её. А также лучше воспринять, запомнить её. Метод ментальных карт помогает ребёнку структурировать информацию об окружающем мире, которую ему предстоит усвоить [5].

Технология рисования ментальных карт описана в книге Т.Бьюзена «Супермышление»:

1. Используйте эмфазу:

- всегда используйте центральный образ;
- как можно чаще используйте графические образы;
- для центрального образа используйте три и более цветов и т.д.

2. Ассоциируйте:

- используйте стрелки, когда необходимо показать связи между элементами ментальной карты;
- используйте цвета;
- используйте кодирование информации.

3. Стремитесь к ясности в выражении мыслей:

- придерживайтесь принципа: по одному ключевому слову на каждую линию.
- используйте печатные буквы и т.д [4].

В зависимости от объёма / применения Т. Бьюзен различает следующие типы ментальных карт:

- стандартные карты (standard maps). Это множество классических ментальных карт, служащих для усвоения знаний, записи идей и раскрытия собственной индивидуальности;

- скоростные карты, или карты-молнии (speed maps). Эти ментальные карты стимулируют умственные процессы (что я знаю по этой теме; что я скажу на совещании);

- мастер-карты (master maps). Это весьма объёмные карты к целой области знаний, например по материалам одного семестра в университете. Они часто составляются непрерывно и служат общему обзору по теме;

- мегакарты (mega maps). Связанные друг с другом карты называются мегакартами. Центральная карта с относительно малым количеством уровней связана с последующими картами, в которых представлены детали или дополнительные аспекты.

В ФГОС ДО (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155) указано, что одним из важнейших задач данного стандарта является: развитие у детей дошкольного возраста интеллектуальных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности. По мнению А.М.Новикова, интеллектуальное развитие связано с развитием трёх взаимосвязанных психических процессов: мышления, памяти и внимания [8].

Следуя логике реализации ФГОС в сфере дошкольного образования, обратим внимание на применение метода ментальных карт и его потенциалы:

- позволяет осуществить интеграцию образовательных областей: «Речевое развитие», «Познавательное развитие»; «Социально-коммуникативное развитие»;

- содействует формированию целевых ориентиров и качеств: «Любознательность»; «Активность»; «Овладение средствами общения и способами взаимодействия».

Применение метода ментальных карт в дошкольном образовании:

1. Сбор материала о предмете или объекте (создание ментальной карты в ходе обсуждения предмета или темы).

2. Закрепление и обобщение материала (создание обобщенной ментальной карты может являться итоговой работой по изученным темам).

3. Развитие связной речи (составление и распространение предложений и рассказов по ментальной карте).

Варианты использования ментальных карт в работе с дошкольниками:

1. Карта создается ребенком в совместной деятельности со взрослым и самостоятельно графически.

2. Карта создается ребенком в совместной деятельности со взрослым, но графически оформляется взрослым.

3. Карта создается взрослым для составления рассказов детьми или обобщения информации.

В.М. Акименко в своих исследованиях пишет о том, что метод интеллектуальных карт полезен в любой сфере жизни, где требуется развивать и совершенствовать интеллектуальные способности личности и решать разнообразные задачи и проблемы, которые ставит жизнь [1]. Метод стал активно применяться в различных областях. В частности, В.М.Акименко изучил эффективность данного метода в развитии речи дошкольников. Это тесно связано с процессом интеллектуального развития.

Ментальные карты в настоящее время – это один из самых универсальных и простых в использовании приёмов для повышения уровня интеллектуального развития детей дошкольного возраста. Они позволяют упорядочить материал и сконцентрировать внимание на нужной информации. Таким образом, применение ментальных карт при организации образовательного процесса в ДООУ в целом способствует повышению уровней интеллектуального развития дошкольников, т.к. метод, опирающийся на принципы наглядности и моделирования, оказывается эффективным и продуктивным. Ребёнок учится не только усваивать информацию, но и качественно, разнообразно и оперативно с ней работать для дальнейшего применения в жизни.

Литература

1. Акименко В.М. Применение интеллектуальных карт в процессе обучения дошкольников / В.М. Акименко // Начальная школа плюс до и после.- 2012. - №7. – С.34-37.

2. Бьюзен Б. Интеллект карты. Практическое руководство / Б. Бьюзен, Т. Бьюзен. – Минск: Попурри, 2010. – 368 с.

3. Бьюзен Т. Карты памяти. Используй свою память на 100 % / Т. Бьюзен. – М.: Росмэн – пресс, 2007. – 96 с.

4. Бьюзен Т. Супермышление / Т. Бьюзен, Б. Бью-зен. – Минск: Попурри, 2003. – 304 с.

5. Мастер-класс «Применение ментальных карт на занятиях с детьми дошкольного возраста» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://урок.рф/library/primenenie_mentalnih_kart_na_zanyatiyah_s_detmi_d_155509.html

(дата обращения 29.03.2019 г.)

6. Ментальные карты – подробная инструкция [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL <http://darov.net/azbuka-razvitiya/kreativnietekhniki/mentalnie-karti-podrobnaya-instruktsiya> (дата обращения: 11.03.2019 г.)

7. Мюллер Х. Составление ментальных карт. Метод генерации и структурирования идей / Х. Мюллер. – М.: Омега-Л, 2007. – 126 с.

8. Новиков А. М. Основания педагогики / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2010. – 208 с.

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ТАНЦА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Шабаета Гузель Фагимовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии Института педагогики ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет», г.Уфа

E-mail:89649645959@mail.ru

Вахитова Руфина Агамурдовна

магистрант 2 курса Педагогическое образование»: «Менеджмент в образовании и культуры» Института педагогики ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет», г.Уфа

E-mail:rufina.geldymamedova@mail.ru

Аннотация: в статье представлен анализ теоретических основ проблемы художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами народного танца в условиях сетевого взаимодействия ДОО и структурных подразделений вуза.

Ключевые слова: художественно-эстетическое развитие, народный танец, дошкольная образовательная организация, дети старшего дошкольного возраста.

Проблема художественно-эстетического развития средствами хореографии в дошкольной образовательной организации привлекает многих исследователей. Методика обучения народному танцу представлена в исследованиях Л.И. Климова, И.А. Моисеева и др. Но, тем не менее, проблема художественно-эстетического развития детей исследована недостаточно. Научные разработки касались лишь отдельных её аспектов: выявление особенностей детского танцевального творчества (Р.Т.Акбарова, С.В.Акишев, Е.В. Горшкова и др.), изучение основ ритмической пластики (А.И. Буренина), влияние

хореографии на гармоничное развитие детей. В рамках сетевого взаимодействия структурных подразделений вуза и дошкольных образовательных организаций спроектирована инновационная деятельность по художественно-эстетическому развитию дошкольников средствами народного танца на базе центра развития компетенций кафедры дошкольной педагогики и психологии, центра развития ребенка «KotoffKids» при БГПУ имени М.Акмоллы [2].

Народная хореография является уникальным средством становления и развития художественно-эстетических впечатлений ребенка, формирует не только тело, но и его художественное «Я», тем самым выкристаллизовывая эмоционально и физически здоровую личность. Народный танец создает условия для развития творческой личности, обладающей высокими духовными ценностями.

А. Климов пишет, что народный танец в каждом регионе отличается лексикой, приёмами, манерой и стилем исполнения, сложившихся ярких, замысловатых коленец, выразительных положений и переплетений рук в сочетании с чётким ритмом, оригинальным рисунком, источником появления которого может служить всё, что нас окружает (природа, труд, быт, продукты художественного творчества – посуда, одежда, кружева и т. д.).

Первоисточником народного танца являются движения и жесты человека, связанные с трудовыми процессами и эмоциональными впечатлениями от окружающего мира. Танцы состоят из простых народных и классических танцевальных движений. Их можно разделить на несколько видов:

- танцы и пляски с зафиксированными движениями, построение которых определяется структурой музыкального произведения;
- свободные танцы и пляски, в которых наиболее ярко проявляются творческие способности исполнителей;
- комбинированные танцы, включающие зафиксированные движения и свободную импровизацию;
- народные танцы и пляски, построенные на подлинных элементах народного танца.

По мнению Т.Ткаченко, существует два пути в работе над созданием детских народных танцев. Первый путь - это работа над облегченным, доступным для детей вариантам уже существующих народных танцев для взрослых с использованием той же музыки. В них сохраняются движения танца для взрослых, его рисунок, но сокращается количество фигур, упрощается композиция, исключаются наиболее трудные для детского исполнения элементы.

Второй путь – это создание нового детского народного танца на понравившуюся детям и подходящую по музыкальной структуре, форме музыку. В такие народные танцы включаются обязательные для дошкольников программные танцевальные навыки (пружинки, дробы, шаги галопа, приставной, ритмические хлопки и др.). Одновременно вводятся и новые элементы. Детский народный танец должен быть очень концентрированным, компактным. Не рекомендуется в него включать большое количество разных фигур - это утомляет детей.

М. Картушина пишет, что народный танец для детей должен иметь четкий рисунок движений. «Необходимо помнить о сохранении точности и законченности танцевальной формы, только в этом случае народный танец будет удобен для многократного повторения. Необходимы органическая взаимосвязь движений с музыкой, учет не только общего характера национальной музыки, но и основных средств музыкальной выразительности. Важно также разнообразие репертуара детского танца (по содержанию, настроению). Интересным для детей моментом может явиться смена партнеров в танце, элемент игры, шутки, необычных атрибутов, костюмов», считает автор [3, с. 18].

В работе над народными танцами большое значение имеют подготовительные танцевальные упражнения. Рекомендуется вначале разучить с детьми отдельные танцевальные элементы, которые по мере усвоения могут соединяться в танцевальные фигуры. Дети могут стоять в рассыпную или в общем кругу, в этом случае они хорошо видят показ педагога, а педагог в свою очередь имеет возможность контролировать качество движений. Если дети стоят в рассыпную, показ педагога должен быть зеркальным.

Во время разучивания народных танцев следует соблюдать определенную последовательность. Вначале дети слушают народную музыку, затем - пояснения педагога, о её характере, форме произведения и т.д. Можно показать танец вместе с воспитателем или заранее подготовленным ребенком. Затем воспитатель пляшет вместе с детьми, внимательно наблюдая за ними и помогая им, например, найти правую ножку или ручку и т.п.

По мнению Л.Г. Степановой для детей дошкольного возраста, надо подбирать народные танцы, исполнение которых способствуют выработке следующих танцевальных навыков:

- ритмично ходить и бегать, передавая различный темп народной музыки, отмечая конец и начало каждой части;
- выполнять движения с атрибутами (самовар, платочек, коромысло т.д.);

- поочередно притопывать ногами, кружиться порознь и парами, хлопать в ладоши, выставлять ножки поочередно на пятку и др.

Показатели уровня развития детей:

- интерес к народному танцевальному процессу движения под национальную музыку;

- выразительность передавать в пластике характер национальной музыки, танцевальный образ.

Одним из ярких средств эмоциональной отзывчивости является танец. Эмоциональная отзывчивость на танец – основа музыкальности. Она связана с развитием эмоциональной отзывчивости и в отношениях с людьми, с воспитанием таких качеств личности, как доброта, умение сочувствовать другому человеку (А.И. Катинене, М.Л. Палавандишвили, О.П. Радынова и др.).

Б.М. Теплов считает, что эмоциональная отзывчивость на музыку (основа музыкальности) может быть развита во всех видах музыкальной деятельности – в движениях, в восприятии, в творчестве, так как она необходима для прочувствования и осмысления музыкального содержания, а, следовательно, и его выражения.

Танец есть эмоциональное познание. Поэтому основным признаком музыкальности Б.М. Теплов называет переживание музыки, при котором постигается ее содержание. «Поскольку музыкальное переживание по своему существу – эмоциональное переживание и иначе как эмоциональным путем нельзя понять содержание музыки, центром музыкальности является способность человека эмоционально отзываться на музыку».

Н.А. Ветлугина отмечает, что эмоциональное переживание тесно связано с художественным образом танца. В.П. Анисимов в своих исследованиях описывает, что «эмоциональная отзывчивость на музыку это способность личности к соответствующему переживанию музыкального содержания и ценностно-смысловому осознанию (рефлексии) своих ассоциаций и мысли образов в процессе восприятия, исполнения и сочинения музыки...» [1].

Автор утверждает, что эмоциональное переживание предусматривает проявление:

- 1) направленности переживания: позитивного или негативного;
- 2) активности, т.е. степени выраженности состояния: слабо, умеренно, сильно;
- 3) насыщенности, т.е. дифференцированности, детализации, разработанности оттенков, нюансов состояний, определяющих творческий характер мыслеобраза.

Н.Л. Кряжева, исследуя динамику психофизиологических реакций на музыку, установила, что одни слушатели эмоционально откликаются на музыку на всем протяжении ее звучания, у других эмоциональный отклик во время звучания музыки

приглушен и ее переживание наступает тогда, когда произведение уже отзвучало. Исследования К.В. Тарасовой в области сенсорных способностей и восприятия показали, что целостное, эмоциональная отзывчивость восприятие музыки не снижается, если ставится задача вслушиваться, выделять, различать наиболее яркие средства «музыкального языка». Ребенок может выделить эти средства и, учитывая их, действовать в соответствии с определенным образом при слушании музыки и танцевальных движений, что способствует эмоциональной отзывчивости дошкольников.

Интерес к музыке народных танцев выражается во внимании детей во время слушания музыки, внешних проявлениях (двигательных, мимических, пантомимических), т.к. у ребенка дошкольного возраста при восприятии музыки преобладают эмоции, которые внешне выражены ярче, чем у взрослых, просьбах повторить произведение, наличие любимых произведений и т.д. В какой-то мере показателем могут быть высказывания детей о прослушанной музыке, о ее характере, смене настроений (конечно, при достаточном «словаре эмоций»).

Таким образом, мы рассмотрели основные теоретические аспекты использования народного танца для эффективного художественно-эстетического развития детей в дошкольной образовательной организации.

Литература

1. Алексеев, П.Г. Методологические принципы проектирования образовательных систем. Проектирование в образовании: Проблемы, поиски, решения [Текст] / П.Г. Алексеев. – М.: Владос, 2004 – 98 с.
2. Боронилова И.Г., Шабаева Г.Ф. Сетевое взаимодействие структурных подразделений вуза и дошкольных образовательных организаций // В сборнике: Проблемы и перспективы формирования педагогической культуры у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Департамент образования и молодежной политики; Сургутский государственный педагогический университет; Составитель и научный редактор Абрамовских Н.В. . 2016. С. 135-137.
3. Гогоберидзе, А. Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. учеб.заведений [Текст] / А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская .– М. : Издательский центр «Академия», 2005.

РАЗВИТИЕ ИНИЦИАТИВЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Шанц Евгения Альфридовна

кандидат педагогических наук, доцент

БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,

г. Сургут

shants.eva@mail.ru

Аннотация: актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что современный период, отличающийся кардинальными изменениями, ставит проблему формирования нового человека, социально активного, способного к творческой, преобразовательной деятельности, готового принимать самостоятельные решения. Эти требования, предъявляемые обществом, относятся и к современному дошкольному образованию. Они предполагают, прежде всего, необходимость создания оптимальных условий для воспитания активности, инициативности личности, направленной на полноценное взаимодействие с окружающей средой в соответствии с возрастными особенностями и возможностями.

Цель статьи заключается в обосновании модели педагогического процесса по развитию инициативы у дошкольников в трудовой деятельности.

Ведущими подходами к исследованию данной проблемы явились системный, интегративный, личностно-ориентированный, деятельностный.

Автор представил созданную и реализованную модель педагогического процесса развития инициативы у детей старшего дошкольного возраста в трудовой деятельности, а также концептуальное обоснование и технологическое обеспечение данной модели.

Материалы статьи могут быть полезными для оптимизации воспитательно-образовательной деятельности в условиях дошкольных образовательных организаций.

Ключевые слова: инициатива, активность, социальная активность, трудовая деятельность, дошкольник.

Целесообразность формирования на этапе дошкольного детства личности, не пассивно созерцающей действительность, а активно преобразующей ее, обозначена в ряде исследований и нормативных правовых документах. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отмечено, что необходимо «поддерживать инициативы детей в различных видах деятельности», здесь определены

основные положения по формированию не просто социального индивида, а социально активной личности.

Социальная активность не возникает спонтанно. Для ее формирования необходима целенаправленная работа, начиная с дошкольного детства, поскольку здесь закладывается фундамент личности, развиваются многообразные отношения с миром. В процессе развития ребенка происходит усвоение им социальных норм и правил, совершенствование его поведения, поступки приобретают социально детерминированную форму. Процесс развития происходит не пассивно, а осуществляется в результате активного взаимодействия ребенка с социальным окружением. Необходимо, чтобы с самого начала такая активность приобретала выраженный социальный характер.

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для развития социальной активности. Это обусловлено, с одной стороны, сохраняющейся высокой восприимчивостью к социальным воздействиям, с другой - потерей непосредственности, развитием элементов произвольности, самосознания, внутренних этических инстанций, возникновением иерархии мотивов, обобщением переживаний, что обеспечивает ребенку определенный уровень сознательности и самостоятельности (Ш.А.Амонашвили, Л.С.Выготский, А.Л.Венгер, Л.И.Божович, М.И.Лисина, В.С.Мухина и др.).

В ходе взаимодействия с миром у ребенка развивается способность к проявлению инициативы и исполнительности, через которые выявляется ценность человека как социального существа, мера его дееспособности в обществе. Разное сочетание инициативы и исполнительности начинает определять индивидуальный стиль активности ребенка, который стабилизируется, трансформируется, изменяется в ходе дальнейшего становления личности.

Вопросы организации трудовой деятельности детей старшего дошкольного возраста теоретически достаточно хорошо изучены. Однако данные диагностического исследования показывают, что формирование социальной активности через организацию детской трудовой деятельности не находит должного воплощения в практике работы дошкольных образовательных организаций. При существующей поливариативности образовательных программ, реализуемых в ДОО, главным при организации трудовой деятельности детей остается стремление педагогов осуществить программные требования, добиться, чтобы дети усвоили сумму знаний и умений, которые определены часто без учета реального уровня развития детей, тогда как трудовая деятельность обеспечивает воспитательное воздействие на личность ребенка, удовлетворение потребности ребенка в совместной деятельности.

На наш взгляд, одна из причин сложившегося положения заключается в том, что в нормативных документах высказано несколько противоречивое положение относительно обязательности трудового воспитания и его места в разностороннем развитии личности ребенка, есть прямая критика в адрес традиционного подхода к трудовому воспитанию дошкольников, исключается само понятие «трудовое воспитание». Таким образом, современная ситуация определяет необходимость обновления подходов к организации трудовой деятельности дошкольников, поиска, актуальных методов и средств, способствующих эффективному формированию социальной активности, инициативности в трудовой деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Теоретико-методологические основания разработанной нами модели педагогического процесса по развитию инициативы детей старшего дошкольного возраста в трудовой деятельности определяют комплекс стратегических направлений исследования и совокупность соответствующих методологических подходов. В теории и практике профессионального образования наметилась тенденция синтеза уже ранее известных теоретико-методологических подходов, отдельные элементы которых просматриваются на протяжении всей истории познания человеческой мысли и могут быть детерминированы в русле развития изучаемой нами проблемы (Е.В. Яковлев).

Учитывая обозначенную тенденцию, считаем, что теоретико-методологические основания модели можно представить в виде целесообразной интеграции на философском уровне герменевтического подхода; на общенаучном – системного. Теоретико-методологическая стратегия, выявляющая направления теоретического исследования и фиксирующая его общий план, определена интегративным и деятельностным подходами. В качестве практико-ориентированной тактики исследования выбран личностно-ориентированный подход, составляющий конкретно-научную методологию.

Выявляя педагогические условия эффективной реализации заявленной в исследовании модели педагогического процесса по развитию инициативы детей старшего дошкольного возраста в трудовой деятельности, мы ориентировались на требования, предъявляемые современным обществом к личности, способной к творческой, преобразовательной деятельности, готовой принимать самостоятельные решения, и тенденции изменения содержания дошкольного образования. В итоге был определен комплекс условий содержательного и процессуально-технологического характера:

- определены содержание и структурные компоненты социальной активности (мотивационный, эмоционально-ценностный и волевой (поведенческий)), где мотив определяет направленность личности ребенка и обеспечивает устойчивое и длительное волевое напряжение дошкольника;

- спроектированная модель основывается на теории деятельностного и личностно-ориентированного подходов при организации занятий по трудовой деятельности дошкольников;

- правильно соотнесено поведение каждого ребенка с определенным типом активности;

- обеспечена социально-педагогическая деятельность по переориентации взрослых с субъект-объектных на субъект-субъектные отношения в процессе воспитания и обучения;

- учтены педагогические условия организации трудовой деятельности дошкольников: постоянная включенность трудовой деятельности детей в образовательный процесс ДОО и семьи, создание в ДОО и семье развивающей предметно-пространственной среды, отбор наиболее эффективных методов обучения, подготовленность педагогов и родителей к позиции принятия активности ребенка.

Для того чтобы глубже проникнуть в сущность объекта исследования, нами была разработана модель педагогического процесса по развитию инициативы старших дошкольников в процессе трудовой деятельности, построенную на основе целостности, завершенности, согласованности, взаимообусловленности и взаимоподчинения составляющих ее компонентов цели, задач, педагогических условий, принципов, этапов, уровней, критериев и показателей сформированности социальной активности у дошкольников.

Такое понимание процесса развития инициативности, активности у дошкольников в трудовой деятельности позволило более четко структурировать целевую, методологическую, общетеоретическую направленность модели педагогического процесса.

При организации процесса развития инициативности, активности дошкольников в трудовой деятельности особое внимание было направлено на следующие моменты:

- 1) формирование представлений о необходимости труда;
- 2) формирование системных знаний о труде взрослых;
- 3) совершенствование трудовых умений и навыков;
- 4) развитие инициативы старших дошкольников, что, в свою очередь, предполагало: развитие мотивационной сферы деятельности ребенка; развитие волевой сферы.

Содержание развития инициативы детей старшего дошкольного возраста складывалось из нескольких блоков:

- 1) когнитивный включал в себя вооружение старших дошкольников знаниями о социальной значимости труда;

2) мотивационный – формирование у дошкольников общественной направленности социальной активности;

3) деятельностный блок заключался во включении старших дошкольников в процесс социально значимой деятельности.

В нашем исследовании мы сочли целесообразным включить в экспериментальную модель педагогического процесса по развитию инициативы у детей старшего дошкольного возраста организацию социально-педагогической деятельности с педагогическим коллективом и родителями. Данная работа направлена на повышение осознания педагогами детского сада и родителями необходимости развития инициативы у дошкольников в процессе трудовой деятельности. Поэтому параллельно с детьми мы проводили работу и с педагогическим коллективом, и с родителями.

Таким образом, создание модели педагогического процесса по развитию инициативы старших дошкольников в процессе трудовой деятельности предусматривало систематизацию и разработку форм и методов организации образовательного процесса. Сочетание выделенных компонентов (мотивационный, эмоционально-ценностный и волевой) модели позволяет организовать всестороннюю педагогическую деятельность по развитию инициативы детей в процессе трудовой деятельности, создать условия для развития мотивационной и волевой сфер дошкольника.

Следует отметить, что в процессе опытно-поисковой работы в экспериментальных группах проявилась устойчивая тенденция положительной динамики развития мотивационного, эмоционально-ценностного и волевого компонентов и могут быть использованы в практике ДОО в диагностических целях. Эффективность работы по развитию инициативы детей старшего дошкольного возраста в трудовой деятельности обеспечивается соблюдением следующих условий: постоянная включенность трудовой деятельности детей в образовательный процесс ДОО и семьи, создание в ДОО и семье развивающей предметно-пространственной среды, отбор наиболее эффективных методов обучения, подготовленность педагогов и родителей к позиции принятия активности ребенка.

Таким образом, верификация подтвердила истинность положений представленной модели, так как результаты ее содержательно-смыслового наполнения и практической реализации подтвердили эффективность процесса развития инициативы у детей старшего дошкольного возраста в трудовой деятельности.

Имеющиеся исследования направлены на изучение проявлений активности в том или ином виде деятельности и педагогические условия ее формирования (М. М. Алексеева, Р. Ю. Андрескене, А.К. Бондаренко, В.Я. Воронова, С.В. Иванникова, Р.И.

Капустина, М.В. Крулехт, Р.Г. Казакова, Ю.Н. Рюмина, Н.И. Михальченкова, Л.И. Сайгушева, Э.К. Сулова и др.). Однако проблема развития инициативы, социальной активности, ее проявлений и динамики в дошкольном возрасте практически не изучена. В ходе поиска подходов к изучению социальной активности дошкольника встал вопрос о виде деятельности дошкольника, в котором можно было бы наиболее эффективно формировать социальную активность. Мы в своем исследовании рассмотрели развитие инициативы у детей старшего дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности.

На данный момент определено место трудовой деятельности детей в образовательном процессе детского сада и ее содержание (Е. И. Корзакова, В. Г. Нечаева, Е. И. Радина и др.), выделены формы организации трудовой деятельности детей (З.Н. Борисова, Р.С. Буре, Г.М. Киселева, М.В. Крулехт, Л. И. Сайгушева, Д.В. Сергеева, А. Д.Шатова и др.), изучен процесс формирования положительного отношения к труду, трудолюбия и трудовой активности дошкольников (В.И.Логинова, О.В. Мачехина, Я.З. Неверович, Л.И. Сайгушева, Т.И.Тарабрина, А.Г. Тулегенова, Ю. А. Мичурина и др.), рассмотрены особенности организации трудовой деятельности дошкольников в семье (Д.О. Дзинтере, Л.В. Загик, Т. А. Маркова), овладение детьми дошкольного возраста позицией субъекта труда (М. В. Крулехт).

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ориентирует воспитателя на поддержку детской инициативы в различных видах деятельности. Однако, взрослые, понимая необходимость внедрения принципов гуманного подхода к детям, преодоления административно-командных методов воспитания и обучения, в тоже время осознают, что это не всегда удастся. В целом, полученные результаты показали, что «массовое» воспитание в дошкольных образовательных организациях в большей степени, чем обучение ориентировано на развитие активности исполнителя, а не на собственную активность ребенка, его потребности и интересы.

Данный факт явился побуждающим фактором к научно-прикладной разработке, созданию и реализации модели педагогического процесса по развитию инициативы у дошкольников в трудовой деятельности, а также к концептуальному обоснованию и технологическому обеспечению данного процесса.

Практическая значимость исследования состоит в разработке и апробации содержания различных занятий, построенных по принципу развивающего обучения, направленных на развитие инициативы у старших дошкольников в трудовой деятельности, в разработке содержания трудовых поручений, в проектировании и реализации модели педагогического процесса по развитию инициативы у детей старшего

дошкольного возраста в трудовой деятельности. Содержащиеся в работе теоретические и научно-методические материалы по развитию инициативы в труде у старших дошкольников могут быть реализованы воспитателями ДОО для совершенствования образовательной работы с детьми и в системе педагогического просвещения родителей.

Литература

1. Зырянова С.М. Внедрение интегративных процессов в практику дошкольного образования // [Научно-методический электронный журнал Концепт](#). 2016. № S2. С. 16-20.
2. Сайгушева Л.И. Воспитание трудовой активности у детей старшего дошкольного возраста // Воспитание личности дошкольника: межвуз. сб. науч. тр. / Шадр. гос. пед. ин-т. – Шадринск, 1992. – С.44-51.
3. Лашкова Л.Л. Проблемы и перспективы развития системы дошкольного образования // [Научно-методический электронный журнал Концепт](#). 2013. № S6. С. 21-25.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [электронный ресурс] – Режим доступа.– [минобрнауки.рф/документы/3447/файл- л/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/3447/файл/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf)
5. Яковлев Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

РУССКАЯ НАРОДНАЯ КУКЛА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЯХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Шлее Мария Иосифовна,

студентка БУ «Сургутский государственный педагогический университет»

shlee2010@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о национальных традициях русского народа, автор уделяет особое внимание использованию в данном процессе русской народной куклы. Кроме этого рассматривает взаимодействие педагогов и родителей в контексте сотрудничества по формированию представлений о национальных традициях у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: представления, русская народная кукла, тряпичная кукла, русские национальные традиции, эксперимент, исследования, дети дошкольного возраста.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что в настоящее время важнейшим приоритетом современного образования является духовно-нравственное воспитание детей. Необходимо стремиться к тому, чтобы подрастающее поколение знало традиции и обычаи русского народа, историю народной культуры, могло проникнуться чувством понимания ее древности и величия, чтобы приобщиться к ее истокам. Сегодня возрождается интерес к народному творчеству. Акцент на знание истории народа, его культуры поможет детям в дальнейшем с уважением и интересом относиться к культурным традициям других народов. Все это находит свое отражение в ряде нормативно – правовых документов. Так в статье 64 «Закона об Образовании в РФ» (от 29.12.2012 №273-ФЗ) указывается на то, что дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств [55]. Одной из задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества

Русские народные куклы являются частью традиционной культуры. Они несут в себе определенные образы, а именно, представления о семье, семейном укладе, о женских и мужских ролях, о материнстве. С точки зрения воспитания целесообразно вводить традиционные куклы в жизнь современных детей.

В связи с этим, мы поставили перед собою цель: теоретически обосновать и разработать методические рекомендации по использованию русской народной куклы в процессе формирования представлений о национальных традициях у детей старшего дошкольного возраста. Для решения первой задачи мы проанализировали психолого-педагогическую литературу, и выявили, что проблема приобщения детей к национальным традициям, рассматривается в работах Л.А. Буровкиной, Г.Н. Волкова, Г.Н. Гришиной, И.О. Карелиной, Л.Д. Коротковой и др. Под представлениями о национальных традициях понимается, формирование у детей старшего дошкольного возраста системных знаний по истории и культуре своего народа.

Знакомство детей-дошкольников с русской народной куклой мы считаем важным и необходимым этапом в воспитательной работе, так как с давних времен тряпичная и другие виды кукол была традиционной игрушкой русского народа. Вопросами

использования русской народной куклы воспитательном процессе ДОО посвящены работы А.Н. Аскаровой, Т.А. Заскалиной, З.И. Зиминной, Н. Ю. Зубенко, Н.В. Шайдуровой и др.

Для решения 2 задачи мы провели опытно поисковое исследование на базе дошкольной образовательной организации МБДОУ №6 «Василек» г. Сургута ХМАО-Югры с детьми 5-6 лет. В эксперименте принимали участие 35 детей, 4 педагога и 35 родителей. Эксперимент проходил, не нарушая образовательного процесса дошкольной образовательной организации.

Для определения уровня сформированности представлений о национальных традициях, мы выявили критерии и показатели на основе исследований, К.С. Давлетова, И.О. Карелиной. К ним мы отнесли когнитивный, и эмоционально мотивационный. С целью определения уровня сформированности когнитивного компонента с детьми была проведена беседа, предложенная Л.А. Хлыновой, С.В. Мещеряковой, С.Ф. Шевченко.

Детям были заданы следующие вопросы,

1. Ты знаешь традиционные народные праздники, такие как «Масленица», «Авдотьи-Весновки», «Солнцеворота» и обрядах их празднования?

2. В твоей семье отмечают традиционные народные праздники, (какие и как?)

3. Какие русские народные сказки ты знаешь?

4. Каких ты знаешь героев сказки «Хаврошечка», и «Мальчик с пальчик»?

5. Какие народные игрушки знаешь?

6. Каких русских народных кукол ты знаешь?

В ходе беседы выяснилось, что некоторые вопросы вызывают затруднение у детей, а некоторые вопросы и ответы давались однозначные.

По результатам беседы мы определили, что большинство детей имеют, средний, и низкий уровень сформированности когнитивного компонента представлений о национальных традициях. Второе задание было направлено на выявление эмоционально-мотивационного компонента. Для этого, за детьми было проведено наблюдение в свободной деятельности. В результате мы определили, что большинство детей имеют, средний и низкий уровень сформированности эмоционально-мотивационного компонента представлений о национальных традициях.

Суммировав результаты всех диагностических заданий, мы выявили исходные уровни сформированности представлений о национальных традициях. Большинство детей (40%) имеют низкий уровень сформированности, 30% детей высокий уровень, и 30% детей средний уровень.

Чтобы выяснить состояние работы по данной проблеме в дошкольной организации, мы провели анкетирование педагогов с целью определить знания педагогов в вопросах формирования у детей представлений о национальных традициях посредством русских народных тряпичных кукол.

Анализ анкет свидетельствует о том, что педагоги дошкольной организации не отрицают значения приобщения детей старшего дошкольного возраста к национальным традициям. Однако поверхностное представление об особенностях методики ознакомления детей с русской народной куклой не способствует эффективному использованию ее в воспитательно-образовательном процессе дошкольной организации.

Далее нами был проведен анализ перспективно-тематических планов педагогов. Проведённый анализ показал, что индивидуальная работа с детьми по вопросам формирования представлений о национальных традициях в данной группе не планируется. Нами было выявлено, что русская народная кукла не используется педагогами в целях формирования у детей представлений о национальных традициях. Среди средств формирования у детей представлений о национальных традициях педагоги используют фольклор, народные игры.

Также нами был проведен анализ развивающей предметно-пространственной среды, который показал, что в основном развивающая предметная пространственная среда ограничена наличием предметов быта.

Кроме того мы провели анкетирование родителей, с целью определить заинтересованность родителей в формировании у детей представлений о национальных традициях посредством русских народных кукол.

Таким образом, нами была выявлена проблема, которая заключается в недостаточном внимании педагогов, и родителей в вопросах формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о национальных традициях русского народа, и недостаточном использовании в данном процессе русской народной куклы, что является причиной низкого уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста представлений о национальных традициях.

На основании результатов исследования нами были разработаны методические рекомендации по формированию представлений о национальных традициях у детей старшего дошкольного возраста посредством русской народной куклы.

Мы рекомендуем проводить работу с детьми в рамках Непосредственной Образовательной Деятельности, и в свободной деятельности детей, уделяя при этом внимание организации соответствующей предметно пространственной среды.

Начиная работу, мы рекомендуем педагогам приобрести кукол в народных костюмах близлежащих областей, специальную литературу. Познакомить детей с историей создания этих кукол, рассмотреть их одежду. А затем предложить детям расписать на ткани для них фартуки, платки сарафаны элементами народной росписи. В процессе знакомства можно использовать народные пословицы, поговорки, «Что к лицу, то и красит», «Курицу не накормить, девицу не нарядить» « Не платье человека красит, а человек - платье», обогащать словарь детей новыми словами - кафтан, шушун, армяк, учить с детьми народные игры. Затем познакомить детей с русскими народными куклами – оберегами. Сначала дать знания о том, что такое обереги, как к ним относиться. Рассказать об истории создания каждой куклы, о способах их изготовления. Вместе с детьми и родителями собрать различный материал - кусочки ткани, нитки, лыко, солому и др. Рассмотрев ткань, принесенную из дома, дети могут определить её свойства, сравнить с другими видами ткани, описать рисунок ткани, запомнить названия, научиться различать виды ткани. Здесь могут быть проведены дидактические игры: «Определи ткань на ощупь», «Создай узор», Подбери геометрическую фигуру». «Угадай на картинке куклу в русском сарафане» и др. Рассказывая детям о кукле, рассматривая различные образцы, предложить детям старшей группы сделать аппликацию кукол из ткани.

Большой интерес у дошкольников вызывает изготовление кукол столбушек. Знакомя детей с другими куклами, воспитатели могут предложить детям оформить в группе выставку «Кукольная страна», где в начале, наряду с современными куклами, можно представить и куклы - самодельные, а затем всю выставку оформить из кукол – самоделок.

Так, вместе с детьми и родителями можно создать мини выставку народных кукол - оберегов в русской избе.

Чтобы сохранить интерес детей к народным куклам, необходимо разнообразить их использование в сюжетно-ролевой игре. Для этого можно внести новые элементы в оформление игр. Эффективным средством для активизации деятельности с куклой, является внедрение макетирования в игровую деятельность. Дети вместе с воспитателями могут сделать заготовки для макетов русской избы, домашней утвари.

Поддерживая интерес у детей к народным куклам, необходимо, чтобы это закреплялось в семье. Можно объявить среди родителей конкурс на лучшую авторскую куклу.

Особое внимание необходимо уделять работе с родителями воспитанников, знакомить их с традициями и культурой русского народа, с традиционными тряпичными куклами.

Таким образом, мы считаем, что данные методические рекомендации могут оказать существенную помощь педагогам в процессе формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о народных традициях посредством русской народной куклы и повысить уровень педагогической культуры родителей по данному вопросу.

Литература

1. Буровкина, Л. А. К вопросу организации декоративно-прикладной деятельности учащихся в учреждениях дополнительного образования [Текст] / Л.А. Буровкина // Искусство и образование. – 2010. – № 2. – С. 109–133.
2. Буровкина, Л. А. Культура народа как комплексная система духовно-нравственного и эстетического воспитания личности [Текст] / Л.А. Буровкина // Международный научно-исследовательский журнал. – Екатеринбург, 2015. – № 8 (39), Ч. 5.– С. 17–19. Волков, Г. Н. Этнопедагогика как педагогика национального спасения [Текст] / Г.Н. Волков // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – № 1. – С. 194—198.
3. Волков, Г.Н. Этнопедагогика [Текст] / Г.Н. Волков. - М.: Академия, 1999. - 176с.
4. Заскалина, Т.А. Народная тряпичная кукла как средство нравственного воспитания и приобщения к семейным ценностям (на основе опыта работы) [Текст] / Т.А. Заскалина // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, сентябрь 2017 г.). — Казань: Молодой ученый, 2017. — С. 24-32. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/270/12836/> (дата обращения: 19.02.2019).
5. Хлынова, Л.А., Мещерякова С.В., Шевченко С.Ф. Приобщение дошкольников к истокам русской национальной культуры посредством организации комплексной образовательной деятельности в ДОУ [Текст] / Л.А. Хлынова, С.В. Мещерякова, С.Ф. Шевченко // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). — Уфа: Лето, 2012.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К КУЛЬТУРЕ ХМАО – ЮГРЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Якоб Светлана Александровна,
преподаватель СурГПУ,
e-mail: svetlana.yakob86@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к формированию ценностного отношения к культуре родного края у детей дошкольного возраста через знакомство с культурой ХМАО-Югры. Автор раскрывает понятия «ценностные ориентации», «ценностное отношение», культура родного края.

Ключевые слова: ценностные ориентации, ценностное отношение, нормативно – правовая база дошкольного образования, культура родного края, дети дошкольного возраста, региональный компонент, парциальная программа.

Приобщение подрастающего поколения к социально значимым ценностям является одной из важнейших задач, поставленных обществом перед современным образованием.

В педагогической теории и практике большое внимание уделяется проблеме формирования ценностных ориентаций, поскольку именно они актуализируют весь накопленный человеком опыт, способствуют разрешению многих противоречивых жизненных вопросов. Система ценностных ориентаций является важнейшей характеристикой личности, определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее мировоззрения и жизненной позиции. Ценностные ориентации тесно связаны с нравственными представлениями человека. Нравственные ценностные ориентации определяют уровень и форму социальной активности и направленности, а также отношение личности к себе, к другим людям и миру в целом. Ценностные ориентации формируются через ценностное отношение человека к окружающему миру. Мы придерживаемся определения ценностного отношения, данного Щурковой Н.Е. Ее трактовка понятия такова: «ценностное отношение – это устойчивая, избирательная, предпочтительная связь субъекта с объектом окружающего мира, когда этот объект, выступая во всем своем социальном значении, приобретает для субъекта личностный смысл, расценивается как нечто значимое для жизни и общества и отдельного человека» [1, с.31].

Традиции выступают в роли ценностных ориентиров социокультурной среды – это местные историко-культурные, национальные, географические, климатические особенности региона. При этом очень важно привить чувство любви к природным и культурным ценностям родного края, ибо именно на этой основе воспитывается чувство привязанности и ценностное отношение к своей малой и большой Родине. Условно содержание представлений о родном крае условно можно разделить на три основных раздела: мир природы родного края, деятельность людей и культурный облик родного города, региона. Усвоение детьми такого рода знаний уже на дошкольной ступени будет

способствовать не только формированию представлений о целостной «картине мира», но и поможет овладеть «культурологическим видением», проникнуть в скрытую сущность многих явлений, понять диалектику исторических событий. Овладевая таким подходом к познанию окружающего мира, дети пытаются найти причину того или иного явления (в том числе и исторического), установить взаимосвязь прошлого, настоящего и будущего.

Педагогам необходимо помнить, что дошкольник воспринимает окружающую его действительность эмоционально, поэтому патриотические чувства к родному городу у него проявляются в чувстве восхищения своим краем.

Воспитание патриотизма невозможно также без формирования чувств: удовлетворения и привязанности к месту рождения и жительства, определенному кругу людей, которое расширяется и углубляется от встреч и общения с другими взрослыми: жителями дома, воспитателями в детском саду, знакомыми и друзьями родителей, известными жителями города, края.

Чтобы у ребенка сформировалось чувство любви к родному городу, необходимо: воспитывать положительное отношение к тем местам, где он родился и живет, развивать умение видеть и понимать красоту окружающей жизни, желание узнать больше об особенностях края, людях- первооткрывателях, культуре, истории и окружающей природы.

Психологи утверждают: нравственные качества не могут возникнуть путем естественного «созревания». Их развитие и формирование осуществляется постепенно в процессе накопления и эмоционального освоения конкретных факторов, и зависит это от средств и методов воспитания, от условий в которых живет ребенок. Именно эти чувства необходимо вызвать в процессе работы по ознакомлению детей с родным городом и краем.

В последние годы в системе образования идет переосмысление сущности патриотического воспитания: идея воспитания патриотизма и гражданственности, приобретая все большее общественное значение, становится задачей государственной важности. Современные исследователи в качестве основополагающего фактора интеграции социальных и педагогических условий в патриотическом и гражданском воспитании дошкольников рассматривают национально региональный компонент. При этом акцент делается на воспитание любви к родному дому, природе, культуре малой Родины. Знакомство детей с родным краем: с историко-культурными, национальными, географическими, природными особенностями формирует у них такие черты характера, которые помогут им стать патриотом и гражданином своей Родины. Ведь, яркие

впечатления о родной природе, об истории родного края, полученные в детстве, нередко остаются в памяти человека на всю жизнь. [2].

В Стратегии развития образования в Российской Федерации на период до 2025 года нравственному, гражданскому и патриотическому воспитанию отводится особое внимание. В ней говорится о том, что одним из требований к современному ДОО, является необходимость создания условий для воспитания у детей активной позиции, гражданской ответственности, основанных на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества. Опираясь на Национальную Доктрину образования в Российской Федерации, одной из задач в системе образования, является обеспечение исторической преемственности поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России. Какие бы изменения не происходили в обществе, воспитывать у подрастающего поколения любовь и уважение к своей стране необходимо всегда. Опираясь на данные положения и учитывая требования ФГОС дошкольного образования, отметим, что современная дошкольная образовательная организация находится в поиске форм и методов построения образовательного процесса, направленного на развитие нравственных, гражданских и патриотических качеств дошкольников и формирования у них ценностного отношения к родному городу, краю. [4].

Развитие системы дошкольного образования в субъектах Российской Федерации отличается этнокультурными, социально-экономическими, социокультурными, полиэтническими особенностями. Вместе с тем, отметим недостаточное внимание педагогов к региональному компоненту содержания дошкольного образования, отражающего ценности культуры родного края, обеспечивающего развитие ценностно-смысловых отношений ребенка к миру.

Современные исследователи в качестве основополагающего фактора интеграции социальных и педагогических условий в патриотическом и гражданском воспитании дошкольников рассматривают национально – региональный компонент. При этом акцент делается на воспитание любви к родному дому, природе, культуре малой Родины.

Вместе с тем, анализ исследований позволил установить недостаточную разработанность проблем модернизации содержания дошкольного образования ХМАО – Югры в контексте регионального и аксиологического подходов, формирования ценностного отношения дошкольников к культуре родного края, что доказывает необходимость теоретического обоснования модели заявленного образовательного

процесса в ДОО. Это послужило основанием для разработки и реализации в 2018 году проекта РФФИ 18-413-860001 р_а «Формирование у дошкольников ценностного отношения к культуре ХМАО – Югры в условиях реализации ФГОС дошкольного образования» [3].

Авторский коллектив под руководством Лашковой ЛЛ., д.п.н., определил научную новизну проекта, его концептуальные основы. Нами осуществлен анализ ресурсов и рисков (управленческих, интеллектуальных, методических, информационных, кадровых, материально - технических). Изучено состояние работы дошкольных образовательных организаций Сургута и Сургутского района по формированию у дошкольников ценностного отношения к культуре

ХМАО – Югры (образовательных программ, технологий, форм, средств, методов). Изучены потребности в знаниях и компетенциях педагогов по проблеме формирования ценностного отношения к культуре ХМАО-Югры у детей дошкольного возраста, а также проведено анкетирование родителей на предмет выявления общей осведомленности в вопросе нравственного развития ребенка-дошкольника.

Практика работы в дошкольных образовательных организациях ХМАО-Югры показывает, что национальный состав воспитанников ДОО разнообразен. Вместе с тем, в нём наблюдается незначительное количество представителей коренных народов Югры (ханты и манси). В связи с этим, одной из приоритетных задач ДОО должно стать ознакомление детей с культурой коренного населения. При этом следует учитывать, что национальная культура малочисленных народов Севера может быть сохранена, только в том случае, если она будет интересна подрастающему поколению.

Отсутствие единого концептуального обоснования регионализации дошкольного образования, по нашему мнению, свидетельствует о необходимости теоретической разработки и практической апробации парциальных программ по формированию ценностного отношения к культуре родного края как одного из факторов познавательного и социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста.

Регионализация образования и определение культурных ценностей ХМАО – Югры, влияющих на развитие личности ребенка-дошкольника, на наш взгляд, приведут к активизации инновационных процессов, связанных с модернизацией содержания и технологий дошкольного образования в региональной образовательной системе, с разработкой и научным обоснованием предлагаемой нами образовательной программы «Наш дом – Югра» по формированию у детей старшего дошкольного возраста ценностного отношения к культуре родного края.

Общеизвестно, что состояние общества во многом зависит от состояния его культуры, прежде всего локальной (традиционной). Распад данной культуры ведет к духовной гибели коренных народов, а затем к их физическому исчезновению с этнографической карты мира. В локальной культуре коренных народов Севера природа представляет собой некую сверхценность, а сама культура предстает целостной и открытой системой из культурных форм и явлений.

Структура культуры коренных народов ХМАО-Югры, как и любой другой, может быть представлена материальной, художественной и духовной составляющей. В материальную входят культура производства и быта, промыслы и ремесла. Художественная культура преимущественно представлена творчеством в области народной музыки, танца, праздника и декоративно-прикладного искусства. Духовная культура направлена на поддержание и развитие духовной жизни коренных народов и включает в себя мифы, традиции, обряды, обычаи. Многие из представленных составляющих, доступные пониманию детей старшего дошкольного возраста, представлены нами в парциальной программе «Наш дом – Югра». В соответствии с концепцией познавательного и социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста предлагаемая парциальная программа включает следующие теоретические положения:

- признание детства как культурного феномена;
- отношение к ребенку как к субъекту жизнедеятельности, способному к культурному саморазвитию и самоизменению;
- отношение к педагогу как к посреднику между ребенком и культурой, способному ввести его в мир культуры;
- отношение к воспитанию как к процессу, обеспечивающему приобщение к культурным ценностям, их интериоризацию и культуротворчество;
- отношение к образовательной организации как к целостному культурно-образовательному пространству, где воссоздаются идеалы культурных взаимоотношений детей и взрослых, происходят культурные события, культуротворчество и воспитание человека культуры (Л.В. Коломийченко).

Программа «Мой дом – Югра» является компилятивной (объединяющей различные разделы образовательного процесса), парциальной (по отношению к комплексным программам), открытой (допускающей возможность авторских технологий в ее реализации).

С целью демонстрации динамики и усложнений в разных сферах познавательного и социально-коммуникативного развития задачи в программе представлены по разделам.

Реализация программы осуществляется на протяжении старшего дошкольного возраста (от 5 до 7 лет). Ее содержание представлено в разделах, «Материальная культура», «Художественная культура», «Духовная культура», каждый из которых дифференцирован по блокам (Таблица 1).

Таблица 1

Модули программы	Блоки модулей
«Материальная культура»	«Природа» «Труд и ремесла» «Национальное жилище» (форма, материал и функциональное назначение) «Национальная кухня» «Предметы быта» «Национальный костюм»
«Художественная культура»	«Художественная литература (фольклор и авторские произведения» «Декоративно-прикладное искусство» «Музыкальное искусство»
«Духовная культура»	«Праздники и обряды» «Народные игры, игрушки» Достопримечательности Югры

Каждый блок содержит ряд тем, отражающих различные направления процесса приобщения детей к культуре ХМАО – Югры. Наличие модулей, блоков и тем способствует системному и целенаправленному блочно-тематическому планированию процесса реализации программы.

Методическое сопровождение реализации программы представлено конспектами организованной образовательной деятельности и совместной деятельности педагога и детей в режимных моментах, предусматривающими использование различных средств, методов и форм ознакомления детей 5-7 лет с культурой ХМАО – Югры, оптимальное сочетание специфических видов детской деятельности, включение элементов развивающей предметно-пространственной среды.

Диагностический инструментарий программы содержит критерии и показатели, позволяющие определить его уровень сформированности у детей ценностного отношения к культуре родного края, и методы исследования.

Реализация программы будет осуществляться через систему индивидуальных и групповых форм деятельности с детьми, через мультимедийные и видеопрезентации для детей, непосредственного участия родителей воспитанников. Отличительной особенностью является интеграция исторических, экологических, эстетических, этических представлений ребенка на основе широкого приобщения к культурному наследию родного города, его самобытной природе. Наша программа знакомит детей с

культурным и природным ценностям родного города, дает представление о роли родного города и края в экономическом развитии страны, знакомит с различными объектами, их взаимосвязями и значением для жизни города, воспитывает любовь к родному городу, краю, умение видеть прекрасное, гордиться им.

Воспитание гражданских чувств у ребенка начинается с самого малого – с создания условий для его самоидентификации как части Малой Родины, своего города. Для этого необходимо дать ребенку возможность познать свой край, почувствовать его красоту и традиции. *И* в этом наша основная цель программы.

Мы очень надеемся, что проводимая работа поможет юным югорчанам испытывать любовь и привязанность к родному дому, семье, городу, краю; испытывать гордость и уважение за свою нацию, культуру, язык, традиции, гордиться своим краем, достижениями его жителей, научит любоваться природой, бережно относиться к ней.

Литература

1. Данилина, Г.Н. Дошкольнику – об истории и культуре России: пособие для реализации государственной программы "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы". – [3-е изд., испр. и доп.]. – М.: АРКТИ, 2005. – 181 с.
2. Евстратова, Л. Опыт формирования духовной культуры детей в контексте региональной социокультурной традиции // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 1. – С. 17-20.
3. сайт Российского фонда фундаментальных исследований <https://kias.rfbr.ru/>
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015) // <http://www.consultant.ru/>

**СЕКЦИЯ 3. МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ И ПОДДЕРЖКА В
НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕГРАТИВНОГО УРОКА С
ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА ПРОЕКТОВ**

Алешкина Анна Анатольевна,

Студент Владимирского государственного университета имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, Россия.

Молодец Ирина Ивановна,

научный руководитель,
канд.филол.наук, доцент кафедры Педагогике и психологии
дошкольного и начального образования
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г.
Владимир, Россия.

ППДНО, E-mail: molode59@mail.ru

Аннотация: В данной статье описана проблема введения межпредметной интеграции в образовательный процесс начальной школы на примере изучения темы «Имя числительное». Рассмотрены отличия интегрированных уроков от традиционных. Проведен сравнительный анализ современных действующих учебников русского языка, оценена степень их связи с другими дисциплинами. Одним из наиболее эффективных методов интегрированного обучения является метод проекта. Рассмотрены особенности организации данного вида работы. Приведены примеры возможных интегрированных проектов по изучению числительных для учащихся начальной школы.

Ключевые слова: интегративное обучение, метод проектов, имя числительное, число.

Основой современного образования является развитие качеств личности ребенка, отвечающих требованиям информационного общества. Традиционные способы преподавания на наших глазах постепенно уходят в прошлое. Меняется роль учителя, его взаимодействие с учениками. Меняются и ученики. Современные ученики предъявляют к учителям новые требования, прежде всего это относится к таким профессиональным качествам, как эрудиция, информированность, прогрессивность взглядов и идей, способность вести интересные уроки.[5]

В связи с этим перед учителем возникает ряд педагогических проблем: как грамотно организовать деятельность на уроке, определить направление работы, заинтересовать обучающегося и создать условия для его инициативы.

Одной из наиболее актуальных проблем школы XXI в является взаимоотношение интеграционных процессов и процессов дифференциации предметов. Традиционная для российской школы XIX-XX вв. система обучения строилась на множестве учебных дисциплин, которые содержательно и методически плохо согласовывались между собой. А.Я. Данилюк охарактеризовал принцип «старой» школы, как «предметоцентризм», т.е. функционирование предметов как автономных образовательных систем. Такая система образования, по мнению многих специалистов, имеет свои положительные стороны: возможность повысить научный уровень изучения каждого предмета, наилучшим образом подготовить ученика к получению дальнейшего образования. [1]

Однако сегодня этого мало, поскольку одним из основных требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования является формирование представлений об окружающей действительности, т.е. овладение базовыми межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами.[5]

Слабая связь дисциплин друг с другом порождает серьезные трудности в формировании у учащихся целостной картины мира. Устранить такое положение призвано интегрированное обучение. Межпредметная интеграция процесс сближения, взаимосвязи, взаимодополнения различных учебных дисциплин с целью создания у обучающихся единой картины рассматриваемого явления. [1] В качестве такого «явления» нами было рассмотрена такая часть речи, как имя числительное.

Работа с данной частью речи на уроках русского языка предусмотрена по всем современным действующим учебно-методическим комплексам. Проанализировав учебники, рекомендуемые к использованию при реализации основной образовательной программы начального общего образования, мы получили следующие данные.

В учебнике авторов В.П. Канакина и В.Г.Горецкий (учебно-методический комплекс «Школа России») тема «Имя числительное» вводится в 3 классе. При ее изучении осуществляется знакомство с понятием, формируется умение распознавать имена числительные и употреблять их в речи.

Такие учебно-методические комплексы, как «Перспектива» (Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В), «РИТМ» (Рамзаева Т.Г.) и «Перспективная начальная школа» (Каленчук М.Л., Чуракова Н.А. и др.) тему «Имя числительное» вводят в 4 классе. В программу включается понятие о разрядах имен числительных и работа по их классификации.

Разряды имен числительных и работа по их классификации включены и в учебник 3 класса УМК «Система развивающего обучения Занкова» (Полякова А.В). Обучающиеся по учебно-методическим комплексам «Начальная школа XXI века» (Иванов СВ., Евдокимова А.О.) и «Система Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова» (Репкин В.В., Восторгова Е.В .) знакомятся с темой «Имя числительное» в 4 классе. Кроме знакомства с именами числительными как особой частью речи, предполагается обучение правописанию и склонению имен числительных. УМК «Системы Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова» отличается от остальных тем, что вводит в учебники такое понятие, как «Счетные слова».

При анализе учебно-методических комплектов мы отметили, что в некоторых была замечена слабая степень интеграции (включались факты, иллюстрации). В основном сохраняется самостоятельность предмета со своими целями и задачами. Важно и то, что числительное как отдельная часть речи подробно в начальной школе не рассматривается. Для ее изучения, как правило, предусмотрены один или два урока, хотя, как отмечает в своих работах доктор педагогических наук, профессор кафедры риторики и культуры речи МПГУ Т.А. Ладыжская, при употреблении имени числительного в речи учащихся допускается большое количество ошибок. Традиционно сложным для учащихся начальной школы является произношение числительных, образование грамматических форм, отражающих признак рода, сочетание числительных с другими частями речи и элементарные случаи правописания числительных. [4]

Решением данной проблемы, на наш взгляд, может служить интегрированный урок, при проведении которого сложный для учащихся объект изучается с разных сторон средствами нескольких учебных предметов путем объединения сведений из различных предметов в один информационный блок. [1]

Число является важнейшей частью нашей речи практически во всех сферах деятельности. Числительные активно используются во всех предметных дисциплинах, а также во внеурочной деятельности учащихся. Именно по этим причинам имя числительное является особенно подходящим для организации интегративного вида работы.

Применение современных образовательных технологий способно сделать интегративный подход наиболее успешным и эффективным. При выборе методов на первое место выходят современные активные методы обучения. Одним из таких методов является проект. [3]

Метод проектов – совокупность учебно–познавательных приемов, которые позволяют изучить тот или иной вопрос в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов. Основными достоинствами проектного

метода является высокая степень самостоятельности, инициативности учеников и их познавательной мотивированности, развитие социальных навыков в процессе взаимодействий.

Кроме того, в ходе выполнения проекта приобретается опыт поисковой и исследовательской деятельности. Выполняя проект, учащиеся обращаются к учебно-методической литературе и сети Интернет. Информационные ресурсы помогают в сборе сведений, наборе и структурировании материала. Учитель координирует действия, направляет учащихся на поиск, помогая им объединить навыки по различным предметам в неразрывное целое.[2]

В начальной школе особенно широк выбор проектов по изучению числительных на уроках математики. Это объясняется тем, что работа с числами в рамках данной дисциплины проводится регулярно с 1 класса. Первые проекты предусмотрены до поступления в школу, в дошкольных организациях. Авторами многих программ в 3-4 классах предусмотрены проекты «История чисел» или «Возникновение чисел». Возможна подготовка проектов по изучению отдельных разрядов и классов чисел. Это связано с введением в 3 классе таких тем, как «Сотня», «Миллион», «Миллиард». Знакомство учащимися со сведениями из истории дает возможность понять, что современная нумерация возникла и получила развитие в связи с практической деятельностью человека.

Учитель в процессе обучения при выполнении учащимися различных математических вычислений организует орфоэпическую работу по склонению имен числительных. Такая работа может активно осуществляться при устном счете на каждом уроке. В качестве варианта работы учитель может предложить выражения с числительными в письменном виде с пропущенными окончаниями-окошками, которые необходимо заполнить.

Особенно интересна для метапредметного изучения такая математическая тема, как «Доли». Это связано с тем, что понятие о разряде дробных числительных по программам русского языка в начальной школе не вводится. Известно, что дробные числительные образуются путем сочетания количественных и порядковых числительных, знания о которых у учащихся уже имеются. Знакомясь с орфоэпическими особенностями дробей, обучающиеся работают над их склонением.

Интегративный курс «Окружающий мир» предусматривает раздел «Мир глазами историка», где происходит знакомство с «Лентой времени», с обозначением различных событий. Важно уделять внимание работе по произношению и склонению учащимися различных дат. Возможно введение такого проекта как «Римская нумерация». Связано это

с тем, что обозначение и чтение веков – является трудной задачей для многих школьников.

Объектом исследования на уроках литературного чтения могут стать числа в русском фольклоре при изучении темы «Устное народное творчество». К примеру, можно реализовать такой проект, как «Имена числительные в пословицах и поговорках». Исследуя данные произведения, учащиеся смогут узнать о том, что выбор числительных основан на народных представлениях об их значениях и особенностях. Проект можно посвятить отдельным числам, наиболее часто встречающимся в произведениях устного народного творчества. Например: «Это занимательное число семь». Неотъемлемая роль компьютера и для создания презентаций по заданной теме проекта, где учащиеся могут реализовать свои знания по информатике.

Так, благодаря применению на практике знаний из других областей науки и использованию метода проекта формируются самостоятельность и исследовательские навыки учащихся, при этом их знания конкретизируются, обобщаются, закрепляются и становятся более жизненными.

Литература

1. Белянкова Н.М. Интегрированный подход в обучении младших школьников / Н.М. Белянкова. - М.: Просвещение, 2008. - 4 – 8 с.
2. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении / Н.Ю. Пахомова. – М.: Аркти, 2012.
3. Романчук О.И. Современные методы обучения в начальной школе // образовательный портал Инфоурок. – 2015. – URL: <https://infourok.ru/metodi-obucheniya-v-sovremennoy-shkole-465821.html> (дата обращения 18.01.19)
4. Ладыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения / Т.А. Ладыженская. – М.: Флинта: Наука, 2015. – 133 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. - М.: Просвещение, 2014. – 35 с

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДАГЕСТАНСКИХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТРАДИЦИЙ В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Арефьева Оксана Михайловна

к.п.н., учитель начальных классов МБОУ «Гимназия №1»

им. С.М. Омарова

Аннотация. В статье раскрывается важность обращения к дагестанскому фольклору, а именно сказке, которая имеет особую значимость в духовно-нравственном воспитании младших школьников.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, младший школьник, традиции, фольклор, сказка.

Каждый человек, являясь носителем большого комплекса этнических особенностей и традиционных устоев своего народа, должен обладать общечеловеческими ценностями, регулирующими поведение людей в обществе, семье, труде и быту. Эти ценностные установки и приоритеты формируются у человека прежде всего в семье, где он через призму национального самосознания получает первоначальное воспитание (Б.Ш. Алиева, П.А. Лебедев, Н.Л. Селиванова, Я.С. Смирнова) и осваивает традиции и культуру той или иной этнической, либо полиэтнической среды.

Духовно-нравственное воспитание младших школьников занимает приоритетное место среди педагогических проблем, а использование педагогами образовательного и воспитательного потенциала национальных культур, традиций, обычаев, средств народной педагогики является важной задачей в учебно-воспитательном процессе образовательных организаций.

Воспитание в общем виде понимается народной педагогией как подготовка к жизни в обществе. В более обширном понимании воспитание - процесс передачи подрастающему поколению того, что уже накоплено обществом.

Большим потенциалом для реализации духовно-нравственного воспитания детей обладают национальные традиции народа, опыт предшествующих поколений. В своей книге «Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества» С.К. Бондырева отмечает, что традиция - это преемственность, связь во времени, несущая в себе значимое для множества индивидов содержание.

В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» до 2025 г. среди основных целей и задач образования отмечается, что система образования призвана обеспечить «историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры» [6].

«Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, - писал К.Д. Ушинский, - имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» [9, с.161].

В связи с этим в культуре и традициях народов Дагестана исторически заложен мощный воспитательный потенциал.

Дагестанский народный фольклор имеет огромные возможности в воспитании младших школьников, поэтому учителя начальных классов должны использовать воспитательный потенциал пословиц, поговорок, сказок, песен народов Дагестана в учебно-воспитательном процессе.

В своей статье более подробно остановимся на сказках.

В течение тысячелетий сказка открывала ребенку дорогу в мир. Едва начав осознавать самого себя, ребенок осмысливает окружающее, усваивает законы общения. Именно через сказку устанавливает отличие между «хорошо» и «плохо».

С точки зрения процесса воспитания и самовоспитания сказка облекает в художественную форму, эстетически раскрывает для ребенка правила человеческого общежития, пробуждает любознательность и интерес к огромному миру. Пренебречь этим - значит, лишить прочной основы развития личности вступающего в жизнь человека.

Важнейшие идеи, основная проблематика, сюжетные стержни и расстановка сил, олицетворяющих добро и зло, по сути, едины в сказках разных народов.

Каждый народ имеет свои национальные сказки, свои сюжеты, создает свой неповторимый и своеобразный сказочный эпос, отражающий его национальные особенности, его историю и быт. Следует отметить отсутствие этнической ограниченности сказки в системе какого-то конкретного этноса, конкретного народа.

Сказка обладает свойствами универсального языка общения народов. Становясь общемировым явлением, то есть, будучи адресованной всему человечеству, сказка не теряет своей этнической самобытности, она продолжает функционировать в системе данной национальной культуры.

Так что же такое сказка? Сказка по определению В.П. Аникина, - своеобразный идейно-эстетический и этический кодекс народа, здесь воплощены нравственные и эстетические понятия, и представления трудового народа, его чаяния и ожидания. В сказочной фантастике отражаются черты народа, ее создавшего. В радостном и светлом вымысле отражена вера народа в победу над черными силами, вера в социальную справедливость» [Аникин 1984].

Сказки, отражая жизнь в фантастических образах, несут большую социокультурную нагрузку - передачу молодым людям жизненного опыта и знаний.

М. Горький писал, что «наиболее глубокие и яркие художественно совершенные типы героев созданы фольклором, устным творчеством трудового народа» [Горький 1953].

Главное, что определяет сказки, — это их нравственная определенность: едино представление людей разных народов о трусости и отваге, чести и бесчестии, предательстве и верности.

Сказка – это поэтическая мечта и мудрость народа. Рожденная в незапамятные времена, сказка и сегодня восхищает волшебной легкостью своей выдумки. Сказка заставляет детей переживать вместе с ее героями удивительные приключения, совершать неслыханные подвиги [4].

Современное воспитание должно осуществляться как гуманитарная практика, направленная на становление в каждом ребенке человека культуры, нравственной личности, способной к созданию культурного пространства жизни и в этом нам помогают уроки литературного чтения, дагестанской литературы, а также просмотр спектаклей в театрах города. Хочется отметить большую роль Дагестанского государственного театра кукол творческая деятельность которого направлена на формирование всестороннего и гармонического развития молодого поколения республики Дагестан.

В устном народном творчестве громко звучит голос народа. «Устное народное творчество отражает многовековой исторический опыт и мировоззрение народа на разных этапах его исторического развития, воплощает лучшие национальные качества народного характера, выполняет воспитательную функцию, развивая народное самосознание» [7, с.5].

Фольклорные произведения доносят до читателей из глубины веков народные представления о таких важных этических категориях, как добро и зло, верность, преданность, любовь к Родине и предательство, и многое другое. Например, читая народные сказки, ребята должны понять, какие моральные качества сказочных героев народ одобряет и награждает, а какие поступки осуждает. Задача учителя - направить анализ текста сказки на выяснение народной позиции, по отношению к событиям и героям.

Психологические исследования Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Н.С. Лейтеса показывают, что «дети младшего школьного возраста способны переживать в воображении «содействие» и «соучастие», при восприятии художественных произведений сменяется у них более высокой степенью – «сопереживанием».

Учителю необходимо так организовать учебный процесс, чтобы дети думали над серьезными нравственными проблемами, спорили, хотели жить по этим нравственным правилам и жили по ним – сначала в школе, в классе, а потом и в жизни. Чтобы воспринять эстетические и нравственные ценности, перевести на свой язык то, что, может быть, было для ребенка чужим, а подчас и чуждым, нужно, чтобы на уроке дети: думали

над прочитанным; сопереживали героям; оценивали их поступки; осмысливали их проблемы; соотносили их жизнь со своей жизнью и т.д.

Ученик-читатель должен включаться в творческий процесс, прочитанное произведение служит в таком случае толчком к пробуждению творческого воображения. Например, после изучения дагестанской сказки «Волк и лиса» (перевод Н. Капиевой) ученикам могут быть предложены следующие задания: устное словесное рисование, инсценирование части произведения, домысливание сюжета. Все эти формы ставят ученика "внутри" художественного произведения, позволяют понять и принять (или не принять) мысли и действия героев, а если нужно, и скорректировать свою точку зрения с точкой зрения народа.

В разноязычных дагестанских сказках много общего. Герои сказок схожи по характеру, по духу. Хитрый Байбурак из кумыкской сказки своей находчивостью и удалью сродни юноше-храбрецу из аварской сказки «Морской конь». Тема дружбы и коварства раскрыта в сказках «Лисица и змея» (авар.), «Лиса и змея» (лезгин.) и др. Ученики понимают, что все сказки объединены близостью нравственных общечеловеческих ценностей.

Преимственность поколений является неперенным условием в воспитании младших школьников.

«Молодые поколения гости настоящего времени и хозяева будущего, которое есть их настоящее, - писал В.Г. Белинский, - получаемое ими как наследство от старейших поколений. Как зародыш будущего, которое должно сделаться настоящим...» [1, с.49].

А.Ф. Назаревич удачно определил, что идейное содержание сказок является сознательным воспитательным творением народа. Еще зародившись в глубокой древности, сказка прошла долгий путь своего исторического развития, отразила сходные общественные отношения [5, с. 352].

Итак, использование дагестанских фольклорных традиций в духовно-нравственном воспитании младших школьников, является средством, аккумулирующим богатые идеи и опыт старших поколений.

Литература

1. Белинский В.Г. Собр. соч. т. 3 / В.Г. Белинский. – М. : 1978, С.49
2. Волков Г. Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с
3. Волков Г.Н. Неотъемлемая часть народной педагогики/ Г.Н. Волков / Сов. педагогика. – 1989. №7. С. 99-103

4. Дагестанские народные сказки / Пересказ для детей Н. Капиевой – М. : Дет. лит., 1991. – 174 с.]
5. Назаревич А.Ф. В мире городской народной сказки. Махачкала, 1962. С. 352
6. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (до 2025 г.) [Электронный ресурс] // <http://humanities.edu.ru/db/msg/46741>, свободный
7. Русское народное поэтическое творчество. М., 1953. 224 с.
8. Саидов Т.Г. Традиции народов творят человека. / Т.Г. Саидов // – Махачкала: Дагучпедгиз, 1994. – 133 с.
9. Ушинский, К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский // Собрание соч.: в 6 т. Т. 1. – М.: 1988. с.252

**СОВМЕСТНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ И УЧАЩИМИСЯ В
РАМКАХ МУНИЦИПАЛЬНОГО ПРОЕКТА
«ЧИТАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»**

Аюпова Вера Григорьевна

магистрант 2 курса филологического факультета кафедры филологического
образования и журналистики БУ ВО «Сургутский государственный педагогический
университет» г.Сургут
E-mail: avera_09@mail.ru

Кулашкина Алена Николаевна

магистрант 2 курса филологического факультета кафедра филологического
образования и журналистики БУ ВО «Сургутский государственный педагогический
университет» г.Сургут
E-mail: alena.kulashkina@yandex.ru

Аннотация: Данная статья написана в рамках решения проблемы, связанной с возрождением традиций семейного чтения через организацию совместных форм взаимодействия родителей и учащихся в муниципальном проекте «Читательская компетентность». В работе предлагается широкий спектр мероприятий направленных на возрождение традиций семейного чтения. Это способствует приобщению учащихся и родителей к чтению, формированию литературного вкуса, освоению ими навыков рефлексивного чтения. Главной идеей проекта «Читательская компетентность» является

чтение хороших книг под грамотным педагогическим сопровождением учителя и тщательном родительском контроле.

Ключевые слова: читательская компетентность, читательская культура, традиции семейного чтения.

Семья, культурные отношения внутри нее во многом определяют путь ребенка как читателя. У детей, чьи родители любят читать, скорее разовьется вкус к чтению, чем у тех, чьи родители не подают им в этом примера. Когда родители читают вместе с детьми, это сближает их, а также помогает учащемуся лучше усваивать содержание прочитанного.

Согласно Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации важность формирования практических речевых навыков заключается в успешной языковой коммуникации учащихся через приобщение младших школьников к чтению литературных произведений, которые «воспитывают патриотизм, чувства исторической памяти, принадлежности к культуре, народу и всему человечеству» [1].

В статье представлен опыт работы по активизации родителей средствами муниципального проекта «Читательская компетентность», предлагаются разные формы взаимодействия родителей, учащихся и классного руководителя через возрождение традиций семейного чтения.

В.А. Сухомлинский указывая на традиции чтения в семье отмечает, что до того, как «прочитать первое слово, ребенок должен услышать чтение матери, отца, почувствовать красоту художественных образов» [2, с.2]. В России семейные традиции являются частью исторического и культурного наследия страны.

Свидетелем уже закрепившейся традиции семейного чтения является XIX век, когда семейные чтения в среде просвещённого сословия не имели специальной целевой установки, а были естественным атрибутом духовного общения взрослых с детьми.

Особо значимым явлением в русской народной традиции явились вечера семейных чтений. Эмоциональную атмосферу таких вечеров описывает И.В. Бестужев-Лада: «Вечер. Семья в сборе. Ужин и разные домашние хлопоты позади. Все сидят на своих любимых местах в уютном покое. Горит лишь одна лампа, под которой кто-то из членов семейства - чаще всего, понятно, глава семьи, но это совсем не обязательно, - читает вслух книгу. А все слушают и затем обсуждают услышанное» [3, с.40].

Подобные семейные чтения проходили в семьях Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского. Пожалуй, самое яркое, запоминающееся воспоминание о роли и значении семейного чтения даёт отечественная писательница И. Грекова. Семейные вечера были ежедневными: «Каждый вечер мы трое, накормленные, умытые, приготовленные к предстоящему торжеству, лежали в своих кроватях, мама пристраивалась рядом со своим

руководием, а папа брал книгу... и начинал читать. Это было - чтение-ритуал, который нельзя было нарушить, несмотря ни на какие бытовые трудности» [4, с.31].

Семейное чтение-это не только чтение в кругу семьи, это и домашнее чтение ребёнку и ребенка, и чтение матери ребёнку, детей друг другу, старших - младшим, детей - бабушке или дедушке.

Иногда попытки родителей приобщить ребёнка к книге оканчиваются неудачей. Беседуя с родителями, мы часто слышим: «Сын совсем не читает! Что делать, чтобы он полюбил книгу?». Данный вопрос вызывает острое учительское и родительское беспокойство.

Проект «Читательская компетентность» способствует приобщению родителей и детей к чтению за счет формирования нового имиджа чтения, созданию условий для развития читательской культуры подрастающего поколения через спектр оригинальных методик проведения уроков, развитие детского творчества, организацию мероприятий.

Одна из особенностей деятельности в рамках проекта состоит в том, что учащиеся выполняют предложенные задания или самостоятельно или под присмотром родителей, либо совместно с родителями. Это позволяет:

- родителям глубже понять своего ребенка;
- сплотить семью через чтение художественных произведений и выполнение предложенных заданий;
- учителю вести индивидуальную работу с каждым ребенком и его семьей.

Для включения родителей в проект «Читательская компетентность» были предприняты следующие шаги:

- знакомство родителей с проектом «Читательская компетентность»;
- анкетирование родителей по вопросу «Приобщение детей к чтению»;
- повышение педагогической культуры родителей через беседы, тематические родительские собрания, в рамках которых освещались такие вопросы, как:
 - возрастные особенности развития школьника;
 - современные системы семейного воспитания;
 - приёмы взаимодействия родителей с детьми.

Формы совместной деятельности педагогов, родителей и учащихся в рамках проекта можно разделить на три основных направления:

- формы познавательной деятельности (праздники открытия и закрытия проекта, викторины по прочитанным книгам, литературные гостиные, совместные олимпиады по прочитанным книгам);

- формы трудовой деятельности (помощь в оформлении кабинета к праздникам, в подготовке выставок книг, выпуску Экрана достижений, газет, проверке техники чтения);
- формы внеурочной деятельности: конкурсы, КВНы, экскурсионные поездки в библиотеки города, викторины).

Особая роль принадлежит родительскому комитету - представительному органу родительской общественности. Это особая, оперативная группа актива родителей класса, которая является связующим звеном между родителями, учителем, учащимися класса.

Вкус и интерес к чтению пробуждают традиционные церемонии открытия проекта, в которых участвуют и родители и учащиеся. В такой многогранной деятельности проявляется активность родителей, направленная на развитие творческих способностей учащихся, положительной мотивации к учению, социализацию через чтение. Семьи знакомятся, начинают дружить, помогать друг другу и вместе планировать дальнейшее сотрудничество. В диалог с детьми и их родителями вносится элемент соревнования для развития мотивации читательской деятельности.

Результатом церемоний открытия проекта «Читательская компетентность» является понимание литературы как искусства, восприятие произведений через инсценировку ярких фрагментов. Работа над постановкой театрализованного представления церемонии открытия проводится в несколько этапов:

- Организационный. Детям дается право свободного выбора и добровольного участия в спектакле. Обсуждается количество ролей, назначаются актеры, продумываются декорации, озвучивание. Дети учатся решать вопросы на основе диалога и демократического общения. Учатся правильно оценивать свои возможности, возможности товарищей.
- Подготовительный этап предполагает работу над ролью. Заучивание роли прекрасно тренирует произвольную память. Как известно совершенствование произвольной памяти у школьников тесно связано с постановкой перед ними специальных задач на запоминание, сохранение и воспроизведение материала.
- Итоговый. Создание декораций, приглашение родителей, администрации, библиотекаря на главное событие - Открытие проекта.

Именно в ходе подготовки к таким событиям происходит проявление эмоциональных ресурсов детей, между детьми развиваются доверительные отношения. Мобилизуются все возможные способности учащихся: умение танцевать, петь, выразительно читать стихотворения.

Такая театральная внеурочная деятельность - доступный вид искусства для детей, позволяющий решить многие актуальные проблемы современной педагогики и психологии, связанные с художественным воспитанием детей, формированием эстетического вкуса, нравственным воспитанием, развитием коммуникативных качеств личности, воспитанием силы воли, развитием памяти, воображения, инициативности, фантазии, речи.

В рамках городского проекта «Читательская компетентность» для каждого класса предлагаются списки произведений. Учитель может дополнять такие списки, учитывать мнения и предложения родителей. Каждый учебный год список книг разный. Он составлен в соответствии с возрастными особенностями учащихся и с учетом их читательских возможностей.

Проект предполагает наличие готового продукта: Портфеля читателя - сборника заданий по прочитанным произведениям. Задача ученика: выполнить одно из заданий на выбор из Портфеля читателя (1 задание - 1 книга). В конце учебного года проводится конкурс на лучший Портфель читателя, организуется выставка портфелей читателя.

Ожидаемые результаты реализации проекта «Читательская компетентность»: повышение интереса детей и родителей к художественной литературе, возрождение традиций чтения в семье, обобщение и распространение опыта семейного воспитания по приобщению детей к художественной литературе, повышение компетентности членов семьи в вопросах воспитания грамотного читателя.

«Привычность присутствия чтения в культурной традиции не зависит от его простоты» [5, с 1]. Таким образом, в ходе воплощения проекта у учащихся появляются новые единомышленники из числа родителей, увеличивается число читателей, а школьная жизнь становится ярче и интересней. А самое главное в этом проекте - это то, что ребенок почувствует теплое плечо мамы, добрую руку папы и поймет, что он любим, и объединила семью книга.

Литература

1. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации (утв. распоряжением Правительства РФ от 9 апреля 2016г. № 637-р). Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71280432/>
2. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям, Киев: Радянська школа, 1974 г. - 288 с
3. Бестужев-Лада И.В. Окно в мир: размышления социолога о необходимости традиций семейного чтения вслух. Библиотекарь. 1986, №3:40.
4. Грекова И. Детство и слово. Детская литература. 1998, №1:31.

5. Зеткина И.А., Николаева Е.А. Семейное чтение в России: в поисках утраченных традиций. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/semeynoe-chtenie-v-rossii-v-poiskah-utrachennyh-traditsiy-1>

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ ЗАНЯТИЙ РОБОТОТЕХНИКОЙ

Буляканова Азалия Рамилевна

педагог-психолог СОШ №20, г.Сургут

E-mail: briska13@mail.ru

Аннотация: в данной статье рассматривается социально-психологическая адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), посредством занятий робототехникой. Также рассматривается значимость робототехники в коррекционной работе с особенными детьми.

Ключевые слова: адаптация детей, социально-психологическая адаптация, дети с ОВЗ, ограниченные возможности здоровья, образовательное учреждение, робототехника.

В последние несколько лет в российском образовании наблюдается настоящий бум робототехники. Роль педагога состоит в том, чтобы организовать и оборудовать соответствующую образовательную среду, которую можно успешнее реализовать, используя образовательную робототехнику.

Внедрение робототехники в образовательное пространство школы происходит на протяжении последних лет. Занятия с использованием образовательной робототехники побуждают ребёнка к познанию, создают дополнительные возможности для социального и личностного развития ребёнка, формирования универсальных учебных действий.

Помимо учебной составляющей, робототехника мотивирует детей к техническому творчеству и самореализации, включают их в социально-значимую деятельность, создают возможность представления продуктов своего творчества сверстникам.

Термин «дети с ограниченными возможностями здоровья» (далее дети с ОВЗ) появился в российском законодательстве сравнительно недавно. В соответствии с Федеральным законом от 30 июня 2007 г. № 120-ФЗ о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья, употребляемые в нормативных правовых актах слова «с

отклонениями в развитии», «аномальные дети», ... заменены термином «с ОВЗ». Так было введено в действие понятие «лицо с ОВЗ» [4].

Право на образование является одним из фундаментальных прав человека. Обеспечение реализации права детей с ОВЗ на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики. Государство гарантирует, что образование должно быть доступно для всех детей без исключения. Право на образование - важнейшее социально-культурное право человека, закрепленное и гарантированное, прежде всего, Конституцией РФ, а также иными нормативными правовыми актами. Реализация права на образование является предпосылкой успешной социализации человека. Получение качественного образования - гарантия дальнейшего трудоустройства, участия в политической жизни общества, реализации личных, экономических и иных прав [2].

Действенным средством решения указанных задач является привлечение детей с ограниченными возможностями здоровья к занятиям робототехникой.

Техническое конструирование является одним из продуктивных методов формирования творческой, разносторонне развитой личности, позволяет включать детей с ограниченными возможностями здоровья в социально значимую деятельность, способствует их самореализации.

Таким образом, робототехника в образовании является необходимым условием для развития ребёнка, в том числе и с ОВЗ. Использование робототехники позволяет выявлять технические, творческие способности учащихся, повышать познавательный интерес к обучению, расширять доступ к новым образовательным робототехнологиям и осуществлять свои самые смелые мечты для успешного будущего [3].

Современный курс школьной информатики с включением в него робототехники – «точка роста» информатизации образования, он, как ни один другой предмет, нацелен на подготовку учащихся к жизни в информационном обществе. Это новый вид занятий, позволяющий вдохновить обучающихся на образовательную деятельность путём конструирования, а помогают им в этом учителя информатики.

Увлекательные занятия робототехникой помогают развивать у детей воображение, логическое мышление, математические и алгоритмические способности, пространственное мышление и мелкую моторику.

Юные изобретатели учатся делать роботов и программировать их. Они могут перейти от создания самых простых моделей к более сложным механизмам. В увлекательной игровой форме узнают - что такое робот, электрический ток, батарейка и как она работает, что такое датчики и еще многие интересные вещи [1].

Что такое LEGO?

Самая известная в мире игрушка, мечта многих маленьких мальчиков и девочек - конструктор LEGO, с ним не скучно и фантазия практически не ограничена. Основа успеха LEGO — его простота и универсальность. Маленькие кубики способны превратиться в любую игрушку, в любой предмет, воплотить любую фантазию. Но на сегодняшний день, LEGO – это не только игрушка, это основное оборудование, используемое при обучении детей робототехнике, также известное как Lego-конструктор.

LEGO позволяет заниматься с учащимися разного возраста и по разным направлениям (конструирование, программирование, моделирование физических процессов и явлений) [6].

Образование на данном этапе эволюции меняется очень сильно. Методы, которые работали 10, даже 5 лет назад, уже не актуальны, более того, не работают. Молодежь другая, знания другие, интернет ресурсы, различные гаджеты, социальные сети — все это влияет не только на повседневную жизнь молодых людей, но и на образование. Можно сказать, что сами роботы — это побочный продукт образовательного процесса.

Конструкторы LegoMindstorms являются не только развлекательным и развивающим, но и мощным образовательным средством, ведь его функциональные возможности позволяют использовать собранную модель робота на уроках биологии, химии, физики или информатики, что позволяет разнообразить учебные будни, а также привлечь молодых ребят к углубленному изучению школьных предметов [7].

Давно доказана связь развития мелкой моторики с умственным развитием ребенка. Речевой центр головного мозга расположен очень близко к моторному центру, который отвечает за движения пальцев. Если стимулировать моторный центр, отвечающий за движения пальцев, то речевой центр также активизируется. Поэтому, сам процесс сборки конструктора, не только приятен и весел, но и полезен для развития учащихся с ОВЗ.

На занятиях по робототехнике у ребенка появляется возможность реализовать свой умственный и физический потенциал, а также возможность самоконтроля, самовыражения и экспериментирования. Специалисты-психологи и медики рекомендуют эти конструкторы, ведь пользу от игры получит ребенок любого возраста.

Курс «Робототехника» — это прежде всего общение детей между собой на занятиях и соревнованиях. Соревнования, благодаря своей зрелищности, оставляют ряд положительных эмоций, впечатлений и новых друзей, а победы поднимают настроение и самооценку детей. Кроме того, робототехника – шаг в будущее.

Причин ограничения возможностей великое множество, кому-то проблематично передвижение, кому-то — общение из-за речевой, психической или умственной задержки развития, нарушения слуха, зрения и т.д. Медицинский аспект реабилитации детей с ОВЗ

реализуется в достаточной мере, их школьное обучение осуществляется по индивидуальным программам, существует множество специалистов, готовых помочь ребенку адаптироваться к школе, развиваться и обучаться также, как и их одноклассники [5; 8]. Часто в общеобразовательных школах социальная адаптация ребенка с ОВЗ, как правило, зависит от активности родителей и общественных организаций. Обычно круг общения этих детей пополняется не только педагогами, но и таких специалистов как психолог, логопед и дефектолог.

Таким образом, исследовательская деятельность учащихся с ограниченными возможностями здоровья с помощью робототехники, как никакая другая учебная деятельность, поможет учителям сформировать у ученика качества, необходимые ему для дальнейшей учебы, для профессиональной и социальной адаптации, причем, независимо от выбора будущей профессии. Ведь такое качество как социальная адаптация – пригодится всегда и везде.

Как было сказано выше, учащиеся с ОВЗ, активно изучая робототехнику и конструирование, участвуют в различных чемпионатах по робототехнике, а в каждом чемпионате обязательным условием бывает проведение таких мероприятий, как выставка-конкурс и защита творческих проектов. Именно поэтому дети с подобными особенностями в развитии могут реализовывать себя как личность, двигаться вперед, мечтать и воплощать свои мечты в реальность!

Литература

1. Чемоданов В.А. Антипина Т.Г. Ковалева И.Ю. «Образовательная робототехника в коррекционной школе как необходимое условие развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях введения ФГОС».

2. А. Козырева, (К.п.н., доцент, кафедра коррекционной педагогики, Красноярский Государственный Педагогический Университет). Особенности и специфика образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья. <http://www.vipstd.ru/nauteh/index.php/ru/--gn14-09/1297-a>.

3. Мусиенко В. М., Горбенко Д. С. «Конструкторы lego и робототехника в современном школьном образовании» // Юный ученый. — 2016. — №1.1. — С. 41-44. URL: <http://yun.moluch.ru/archive/4/384/>.

4. Александр Черных. Школьники учатся жить в мире с роботами. Будущее. Этика и психология микросхем. <https://www.kommersant.ru/doc/2932307>.

5. Самыличев А.С. К вопросу о теоретических основах методики физического воспитания вспомогательной школы [Текст]: Самыличев А.С. // Дефектология. - 2011. - № 3. - С. 11-15.

6. Ф.Ф. Водоватов «Организация деятельности коррекционных образовательных учреждений» [Текст]: – М.: Валдос - 2014. – 323 с.

7. Ремизов В.А.«Социальная экология личности». Москва, 2004

8. Афанасьева Л.В., Гордеюк Т.Н.- Особенности образовательного процесса в классах коррекции - Волгоград: Учитель,2011.

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Губина Диана Маратовна

Магистрант, Сургутский Государственный

педагогический университет

г. Сургут

e-mail: diana170695@list.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования читательской компетентности третьеклассников посредством применения на уроках литературного чтения творческих домашних заданий. В статье раскрывается сущность понятий «читательская компетентность» и «творческие домашние задания». Анализируются способы решения данной проблемы.

Ключевые слова: Компетентность, читательская компетентность, творчество, домашнее задание, творческие домашние задания, чтение.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ставит перед современной школой качественно новые задачи. Впервые, в качестве оценки результатов образования, стандарт оперирует понятием компетентность. В частности, в Примерной программе курса литературного чтения формирование читательской компетентности определено приоритетной целью начального литературного образования.

Проблема формирования младшего школьника как читателя была поставлена еще в 60-е годы XX века в работах Н.Н. Светловской. В настоящее время проблемой формирования читательской компетентности младших школьников занимаются Е.Л. Гончарова, Н.Н. Сметанникова, Т.А. Чабанова и другие. Соглашаясь с Н.Н. Светловской, отметим, что читательская компетентность – это сформированная у детей способность к

целенаправленному индивидуальному осмыслению книг до чтения, по мере чтения и после прочтения книги[1.,с.352.]. Развитие у младшего школьника читательской компетентности, будет продуктивным только в том случае, если учителем будет организован грамотный подход к построению работы, а также использование такого метода, как творческое домашнее задание именно оно будет формировать читательскую компетентность учащихся третьих классов[4, с.32].

Современная методическая наука находится в поиске наиболее эффективных методов и приемов активизации познавательной деятельности. В связи с этим много вопросов связано с использованием творческих домашних заданий на уроке. Но, чтобы развивать творческий потенциал каждого школьника необходимо заинтересовать его. Обычные домашние задание – это дополнительная к учебным занятиям в школе нагрузка и порой немаленькая. Также, часто скучная, неинтересная, рутинная работа, выполняемая недобросовестно. Ученики нередко просто не могут правильно выполнить задание, ведь способности у всех разные. И на помощь всему этому, приходят творческие домашние задания, цель которых всегда разнообразна [5].

О домашних заданиях писали многие отечественные педагоги и психологи: Н. К. Крупская, З. П. Шабалина, Т. И. Шамова, И. Ф. Харламов, А. Н. Щукин, И. П. Подласый. Проблемой развития творчества учащихся занимались А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, Л.В. Занков и другие, она и сегодня занимает ведущую роль в образовании. Творческое домашнее задание – это форма самостоятельной работы учащихся, которую организует учитель с целью углубления полученных на уроке знаний, умений, навыков, предполагает достижения планируемых результатов, направленная на создание нового, уникального продукта. Творческое домашнее задание мотивирует обучающихся, а также придает смысл обучению, помогает развивать беглость мышления, гибкость ума, оригинальность, любознательность, умение выдвигать и разрабатывать гипотезы. Возможность найти свой «правильный ответ» или своё «верное решение», основанное на своем личном опыте и опыте своего друга, коллеги, позволяют создать основу для сотрудничества, общения всех участников образовательного процесса, включая учителя и реализуют исследовательские умения обучающихся.

В рамках данного исследования было проведено анкетирование среди учителей начальной школы.

Цель анкеты: выявить знает ли учитель что такое читательская компетентность, какими методами и приемами он ее формирует, использует ли для формирования читательской компетентности метод творческих домашних работ.

В анкете принимали участие 5 учителей начальной школы. 100% учителей ответили, что уроки литературного чтения нравятся учащимся. Также учителя отмечают, что 80-90% учащихся их класса читают бегло. Дети читают дополнительную литературу и ведут читательские дневники. 100% опрошенных учителей знают, что такое читательская компетентность, из чего она состоит и её формируют на своих уроках по литературному чтению. Учителя кроме творческих домашних работ используют такие методы формирования читательской компетентности: стратегия смыслового чтения (текстовые, предтекстовые, послетекстовые), дневник читателя, тетрадь по чтению, тетрадь по смысловому чтению, работа со словарём, разные виды работы с текстом. Также творческие домашние работы: краткий план, биография писателя, составление книжки малышки, проекты, интеллект-карты, чтение с увлечением.

Далее на диагностическом этапе был проведен тест “Какой Ваш творческий потенциал?” Цель которого было выявить творческий потенциал у учителей начальной школы. Участвия в данном тесте приняли 10 учителей начальных классов. Проанализировав результаты можно отметить, что у 90% учителей вполне нормальный творческий потенциал. Они обладают теми качествами, которые позволяют Им творить. Но у них есть проблемы, которые тормозят процесс творчества. У 10% учителей заложен значительный творческий потенциал, который предоставляет Им богатый выбор творческих возможностей. И у 0% учителей с невеликим творческим потенциалом.

Также мы провели анкетирование среди учащихся третьих классов. Цель анкеты: выявить у учащихся третьих классов используют ли учителя творческие домашние задания. Проанализировав анкету, мы пришли к выводу, что из 66 третьеклассников 30 школьников смогли описать что такое творческое домашнее задание, также 22 человека ответили, что они уже в этом году выполняли 1-2 раза в месяц такие домашние задания. Остальным учащимся третьих классов стало интересно, как, же такие домашние задания выполняются и что это вообще такое. Еще многие третьеклассники рассказали о своих творческих способностях, и мы пришли к выводу, что такие дети обязательно должны справиться с таким домашним заданием.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что творческие домашние задания активно используются учителями начальных классов. И именно творческие домашние задания выступают эффективным средством формирования читательской компетентности третьеклассников.

Литература

1. Антонова Е. С., Боброва С.В. Методика преподавания русского языка (начальные классы): учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / Е.С.

Антонова, С.В.Боброва. – 3-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2013. - 464с.

2. Ашевская Л.А. Развитие творческих способностей и личности учащихся. [Текст] // Л.А. Ашевская. - Начальная школа. – 2013. - № 6. – С. 21-25.

3. Бершадская Н.Р. Халимова В.З. Литературное творчество учащихся в школе. 2010. С. 11

4. Биржевая, Т. А. Творческая деятельность на уроках литературного чтения во 2 классе / Т. А. Биржевая // Начальная школа. – 2011. – №7. – С. 35–36.

5. Климанова Л.Ф. Уроки чтения: 3-й класс. [методическое пособие для учителя к учеб. «Лит.чтение 3-й класс]/ Л.Ф. Климова, М.В. Бойкина; Рос. Акад. Наук, Рос. Акад. Образования, изд-во «Просвещение». – М.: 2008. – 94с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Дадакина Е.С. студентка 4 курса

Уральский государственный педагогический университет

г. Екатеринбург

e-mail: svodyakha@yandex.ru

Руководитель: Водяха С.А., к.пс.н.,

доцент кафедры общей психологии и конфликтологии

УрГПУ

e-mail: svodyakha@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию одной из важнейших проблем общей психологии и психофизиологии – природе мнемических способностей и их взаимосвязь с мышлением у младших школьников. В заключении автор делает вывод, что оперативная логическая память более эффективна, когда ребенок способен к анализу и обобщению представленного перед ним материала.

Ключевые слова. Мнемические способности, понятийное мышление, младшие школьники.

Мнемические способности относятся к числу психологических факторов, имеющих самое непосредственное отношение к процессу усвоения знаний, обучаемости. Вместе с тем существуют различные точки зрения на роль памяти в школьном обучении: от

признания важного значения памяти - особенно для его традиционных форм, - до почти полного отрицания этой роли [1].

Проблема нашего исследования заключается в вопросе, как уровень развития понятийного мышления младших школьников влияет на их оперативную память.

Объектом мнемические способности и понятийное мышления детей младшего школьного возраста.

Предметом взаимосвязь мнемических способностей и понятийного мышления у младших школьников.

Цель выявить взаимосвязь мнемических способностей и понятийного мышления у младших школьников

Гипотезой нашего исследования является предположение о том, что эффективность мнемических процессов младших школьников напрямую зависит от уровня развития их понятийного мышления.

Для достижения поставленной цели и раскрытия гипотезы нам необходимо выполнить следующие задачи:

1. Изучить теоретические аспекты проблемы когнитивных способностей младших школьников, особенности их памяти и мышления.

2. Выявить взаимосвязь мнемических способностей и понятийного мышления у младших школьников.

Методы исследования:

1. тест Тулуз-Пьернона;
2. методика Л.А Ясюковой «Прогноз и профилактика обучения в 3-6 классах».

Так же нами были применены методы математического анализа: корреляционный анализ по Пирсону, t-критерий Стьюдента.

В исследование приняли участие 310 учеников из третьих классов школ города Екатеринбурга. Испытуемые были разделены на 2 группы: экспериментальную – в школе присутствует электронное образование (100 человек); контрольную – ученики обучаются по стандартной программе (210 человек)

Корреляционный анализ результатов в экспериментальной группе показал следующие взаимосвязи:

1. По шкале интуитивное понятийное мышление прямая связь с понятийным логическим мышлением (0,423).

2. По шкале понятийное логическое мышление прямая связь с понятийной категоризацией (0,219) и логической оперативной памятью (0,305).

3. По шкале логическая оперативная память прямая связь с уровнем связи скорости и точности решения теста Тулуз-Пьернона (0,199).

Корреляционный анализ результатов в контрольной группе показал следующие взаимосвязи:

1. По шкале интуитивное понятийное мышление прямая взаимосвязь с понятийным логическим мышлением (0,411), понятийной категоризацией (0,317), логической оперативной памятью (0,182).

2. По шкале понятийное логическое мышление прямая взаимосвязь с понятийной категоризацией (0,351), логической оперативной памятью (0,233).

3. По шкале понятийная категоризация прямая взаимосвязь с логической оперативной памятью (0,250).

4. По шкале логическая оперативная память прямая корреляция с пространственным мышлением (0,172) и скоростью решения теста Тулуз-Пьернона (0,171).

5. По шкале пространственное мышление прямая связь с точностью решения теста Тулуз-Пьернона (0,152) и обратная связь с средним количеством ошибок (-0,144) и устойчивостью внимания (-0,146) в этом же тесте.

Корреляционный анализ совокупности результатов обеих групп показал:

1. По шкале интуитивное понятийное мышление прямая связь с понятийным логическим мышлением (0,414), понятийной категоризацией (0,267), логической оперативной памятью (0,179).

2. По шкале понятийное логическое мышление прямая связь с понятийной категоризацией (0,308), логической оперативной памятью (0,259) и скоростью решения теста Тулуз-Пьернона (0,114).

3. По шкале понятийная категоризация прямая связь с логической оперативной памятью (0,223), пространственным мышлением (0,124).

4. По шкале логическая оперативная память прямая связь с пространственным мышлением (0,117) и скоростью решения теста Тулуз-Пьернона (0,170).

5. По шкале пространственное мышление выявлена обратная связь с средним количеством ошибок (-0,116) и устойчивостью внимания (-0,112) при решении теста Тулуз-Пьернона.

Анализируя представленные результаты, мы можем сказать, что оперативная память, как вид памяти, рассчитанный на хранение информации в течение определенного времени, нужного для выполнения некоего действия или операции, напрямую зависит от уровня развития понятийного мышления.

Гипотеза нашего исследования, состоящая в предположении о том, что эффективность мнемических процессов младших школьников напрямую зависит от уровня развития их понятийного мышления, подтвердилась, а именно, оперативная логическая память более эффективна, когда ребенок способен к анализу и обобщению представленного перед ним материала. Мышление позволяет ему переработать материал, структурировать его, выстроить логические взаимосвязи и ассоциации, что значительно упрощает запоминание. В свою очередь хорошо развитая память положительно влияет на усвоение учебного материала, а значит и развитие ребенка в целом.

Литература

1 Водяха, С.А., Водяха, Ю.Е. Динамика эмоционального благополучия младших подростков при переходе из младшей школы в среднюю. //Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы V Всероссийской научно-практической конференции (14–15 декабря 2017 года) / Южный федеральный университет; под общ. ред. А.В. Черной. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2017. Сс. 440– 444 с

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПУНКТУАЦИОННЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Кораблева Ольга Александровна

Студент АФ ННГУ им. Н.И.Лобачевского факультета дошкольного и начального образования, г.Арзамас

E-mail: olgakorableva643835@gmail.com

Аннотация: в статье представлены проблемы формирования пунктуационных умений младших школьников в практике начальной школы.

Ключевые слова: пунктуация, младший школьник, знаки препинания, русский язык.

Пунктуация – это совокупность знаков препинания, которые используются в письменной речи, а также собрание правил их расстановки. Для учеников начальных классов пунктуация является начальным этапом. Они изучают постановку таких знаков препинания как точка, вопросительный знак, восклицательный знак и запятая [1, с.46].

Принципиально важное место в образовательной системе младших классов по русскому языку занимает начальный курс пунктуации, который является основой для последующего развития пунктуационных знаний и умений [2,32].

Одной из важнейших проблем обучения учащихся начальных классов русскому языку является научить их пунктуационным правилам. Важность этой проблемы заключается в том, что пунктуационная грамотность выступает составной частью общей культуры языка, обеспечивает точность выражения мысли и так же взаимопонимания в письменной форме. Из этого следует, что чем лучше будет организовано усвоение пунктуационных правил в начальных классах, тем более эффективным будет процесс совершенствования пунктуационных умений младших школьников на следующих этапах обучения [3, с.47]

Важность ознакомления с пунктуацией, именно в младшем школьном возрасте, связано с тем, что целенаправленное внимание к знакам препинания поможет решить следующие задачи.

Первая задача – это создать прочную основу для формирования у школьников пунктуационных умений. Ко второй задачи относится сформировать умение правильно и осознанно воспринимать смысл высказывания, а после верно интонационно его воспроизвести. И наконец, третья задача – это научить учеников использовать разные знаки препинания при создании письменных работ (сочинения, изложения и другие) для точного выражения своих чувств и мыслей.

Практика показывает, что из всех знаков препинания в начальной школе изучают только точку, вопросительный знак, восклицательный знак и запятую, но в различных письменных текстах встречаются кавычки, тире, скобки, двоеточие, многоточие и другие. А так же к числу пунктуационных знаков относят деление текста на абзацы и отступ в начале строки. По функциям пунктуации близки и различные шрифтовые выделения, подчеркивания и приемы расположения текста на странице.

Пунктуация имеет четыре важных принципа для построения методики обучения младших школьников. Рассмотрим каждый из них:

Первый принцип – это структурно-синтаксический, который говорит о том, что в построении предложений или текста участвуют знаки препинания. Например, такие как точка, которая является сигналом о конце предложения; запятая, которая может разделять однородные члены, выделять обращение и отделять придаточное предложение от главного. Свои структурно-синтаксические функции выполняют так же и другие знаки препинания (двоеточие, тире, кавычки, скобки и др.).

Ведущим и основным принципом построения методики обучения в средней школе является синтаксический принцип, в котором изучается полный курс синтаксиса, но в младшей школе представлен лишь несколькими общими темами.

Третьим принципом является смысловой, который предполагает оформление знаками препинания мысли пишущего и ее оттенков. К таким знакам препинания можно отнести:

- 1) многоточие, которое фиксирует незаконченность и неопределенность мысли;
- 2) тире обозначает противопоставление или резкий переход от одного события к другому;
- 3) кавычками выделяют речь действующих лиц в рассказе.

Четвертый принцип называется интонационный. Он предполагает усвоение пунктуационных правил как средства передачи оттенков голоса. Основой такого обучения является выразительная речь. К этому принципу относятся следующие знаки препинания:

- 1) точка, которая отражает интонацию законченности мысли и конца предложения с последующей паузой;
- 2) вопросительная, восклицательная интонации, а также передача голосом неопределенности;
- 3) перечислительная, выделительная, противопоставительная интонации и интонация незаконченности или законченности мысли.

В практике младшей школы сложились несколько традиций по вопросу пунктуации:

1. Она рассматривается только в плане правописания и изучается попутно с синтаксисом. Дети в начальной школе знаки препинания рассматривают только в предложении.

2. Обучение строится на запоминании пунктуационных правил. Они заучиваются не для точной передачи мысли, а для оформления уже изложенной в написанных предложениях. Навыки младших школьников поставить нужный знак в готовом тексте или предложении является лишь одной стороной обучения пунктуационным умениям. Другая, уже более важная сторона – это привитие навыков в безошибочной расстановке знаков препинания при письменном изложении собственных мыслей младших школьников.

3. Так как младшие школьники не владеют информацией о знаках препинания и пунктуационных правилах, то практика обучения «притормаживает» возможность развития их письменной речи. Когда обучающиеся выполняют письменные задания по

пунктуации, то основной акцент делается только на правильности расставления знаков препинания и абсолютно игнорируется умение «читать» их, соотносить со смыслом высказывания.

4. У учителей начальных классов возникают трудности при организации работы над теми знаками препинания, которые не предусмотрены программой обучения [4, с.33].

Одной из лучших концепций образовательной системы является «Школа 2100». В ней представлено большое количество возможностей для формирования пунктуационных умений младших школьников. Авторами этой программы являются Амонашвили Ш. А., Леонтьев А. А., Бондыревская С. К., Мельникова Е. Л. и другие. Они четко и последовательно определили уровень пунктуационных умений младших школьников. По этой образовательной системе учитель ориентирован на систематическую работу по формированию у детей пунктуационных умений. Младшие школьники овладевают базовыми пунктуационными знаниями и умениями и уже умеют правильно пунктуационно оформлять на письме простое предложение. Это означает, что они могут ставить знаки завершения: точку, восклицательный и вопросительный знак, многоточие и другие. Могут ставить запятую между однородными членами, в сложном предложении из двух частей (без союзов, с союзами а, и, но и другими) и оформлять на письме предложения с прямой речью [5, с.93].

Целесообразно проводить первое знакомство учащихся с пунктуационными правилами еще в младшей школе, потому что целенаправленное внимание к знакам препинания создаст прочный фундамент для формирования пунктуационных умений в дальнейшей работе. Это научит школьников «видеть за знаком», правильно и четко воспринимать, осознавать смысл самого высказывания, а затем безошибочно интонационно его произносить. Немало важным для учеников младших классов является научиться использовать знаки препинания при создании письменных работ для точного выражения своих мыслей и чувств.

Не у всех младших школьников сразу же формируется «пунктуационное чутье». В большинстве случаев они нуждаются в изучении правил пунктуации. Одним из самых распространенных способов изучения правил пунктуации с учениками начальной школы является интонационным. Чтобы понять интонационную основу пунктуации, следует больше внимания уделять декламации (выразительное чтение стихов или прозы) и драматизации (деятельность воспроизводится «в лицах», при помощи различных выразительных средств, сценическим выступлениям). Интонация хорошо усваивается в процессе чтения детьми художественной литературы вслух. К сожалению, в практике начальной школы реже используется при изучении пунктуации моделирование,

дидактические игры, графические диктанты и анализ пунктуационных ошибок, которые допускают младшие школьники при выполнении различных видов письменных работ [6, с. 72].

Таким образом, чем лучше будет организовано формирование пунктуационных умений в младших классах, тем эффективнее будет процесс совершенствования на следующих этапах обучения.

Литература

1. Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах /под ред. Н. С. Рождественского, Р. А. Фомичевой. М.- Просвящение, 1977. 134 с.
2. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение - истоки, сущность, перспектива. М.:Просвящение, 1991. 67 с.
3. Оганесян Н.Т. Педагогическая психология: Вопросы образования и обучения: Система разноуровневых контрольных заданий. М.: КноРус, 2006. 254 с.
4. Островский Э.В., Чернышова Л.И. Психология и педагогика. М.: Просвящение, 2006. 93 с.
5. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2006. 65 с.
6. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология для студентов вузов. Ростов н/Д.: Феникс, 2004. 94 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИСТОРИИ РОДНОГО КРАЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Кривко Диана Юрьевна

учитель начальных классов

МБОУ СОШ № 5, г. Сургут

E-mail: krivkodiana@mail.ru

Аннотация: В статье рассмотрены теоретические аспекты формирования представлений об истории родного края у детей младшего школьного возраста на уроках окружающего мира, выявлена классификация исторических представлений, критерии и

условия их сформированности, приведен пример реализации в практической деятельности описанных теоретических положений.

Ключевые слова: родной край, дети младшего школьного возраста, окружающий мир, формирование, представления.

В настоящее время проблема изучения исторического материала является особенно актуальной для начальной школы. Изучение историко-обществоведческих знаний в школе является основой гуманитарного образования и формирования собственной жизненной позиции человека. Объектом изучения истории родного края выступает прошлое человечества в их естественном и социальном развитии (человек, природа, общество). Изучение истории родного края способствует формированию у обучающихся собственных ценностных ориентаций и гражданских убеждений.

Согласно требованиям Федерального государственного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) одним из направлений реализации воспитательных задач является формирование знаний об основных событиях истории Отечества и его героического прошлого. В «портрете выпускника начальной школы» представлена такая характеристика личности как «любящий свой народ, свой край и свою Родину»[5, с.93]. Формирование и развитие представлений об истории родного края и понятий необходимо начинать еще в начальной школе. Значительным потенциалом в решении данной проблемы обладает предмет «Окружающий мир», интегрирующий в своем содержании различные отрасли знаний: экология, география, краеведение, история и пр., предполагающий использование различных форм организации [1].

Представление о Родине начинается у детей с картинки, слышимой ребенком музыки, окружающей его природы, жизни знакомых улиц. Год от года оно расширяется, обогащается, совершенствуется. Большое значения для формирования, расширения и углубления представлений об истории родного края, воспитания любви к родному краю имеет применение в учебно-воспитательном процессе местного краеведческого материала. Школьников полезно знакомить с успехами родного им края, так как сведения краеведческого характера более близки и понятны им и вызывают у них познавательный интерес.

История Тюменской области сложна и многообразна, она вбирает в себя историю деревень и городов, прилегающих к ним территорий, тем самым, вооружая их знаниями по истории родного края, где общие закономерности развития общества проявляются в конкретных условиях. Использование краеведческого материала в учебно-воспитательном процессе в школьном учреждении, несомненно, играет большую роль в формировании исторического сознания детей.

Младшие школьники делают обобщения на уровне элементарных представлений, понятий и могут обобщать только те признаки, которые ими осознаны.

Начальная школа – это одно из первых звеньев, где закладываются основы культуры. Большое наследие в области воспитания детей окружающей средой оставил нам выдающийся педагог В.А. Сухомлинский. По его мнению, природа лежит в основе детского мышления, чувств и творчества.

Отношение детей и подростков к объектам природы известный педагог тесно связывал с тем, что природа – это наш родной край, земля, которая нас вырастила и кормит, земля, преобразованная нашим трудом.

На уроках «Окружающий мир» нужно систематизировать и расширять представления обучающихся об истории своего края, природных условиях и ресурсах, об особенностях взаимодействия человека и природы. Именно в начальной школе закладываются основы познавательного интереса к изучению истории родного края как окружающего ребенка микроклимата, создаются условия для формирования нравственных чувств. Ребенок на доступном для него уровне осознает важность и ценность лично для него окружающего микроклимата; в привычном окружении он открывает новые стороны, учится грамотно с ним взаимодействовать.

Под историческими представлениями понимается форма чувственного восприятия истории, отражающая внешние стороны исторических фактов. В основе исторических представлений лежат зрительное и слуховое, эмоциональное восприятие, воображение, практически-действенное, наглядно-образное мышление, ценностная мотивация [6, с.36].

Формирование представлений об истории родного края – необходимый этап на пути становления словесно — логического исторического мышления. Перескакивание через него чревато формализмом в знаниях учащихся, отсутствием познавательного интереса и активности школьника.

В методической литературе принята следующая классификация представлений об истории родного края: о предметах материальной культуры, культуры быта; о картинах населенных пунктов и городов; об исторических деятелях, выдающихся людях; о типичных представителях разных социальных групп; о типичных отношениях между ними; о единичных исторических событиях; о политических и государственных институтах; временные представления; пространственные представления [3, с.37].

В качестве структурных компонентов представлений об истории родного края у младших школьников мы выделяем когнитивный, эмоционально-образный и ценностно-мотивационный компоненты [3, с.244].

Определяя критерии сформированности компонентов представлений об истории родного края у младших школьников, мы учитывали возрастные особенности учащихся младших классов, историческую составляющую содержания начального общего образования, показатели готовности учащихся к краеведческой деятельности. С учетом анализа педагогической и психологической литературы по проблеме формирования представлений об истории родного края у младших школьников, в соответствии с выделенными структурными компонентами и собственного опыта повышения квалификации учителей начальных классов, нами выделены три критерия сформированности представлений об истории родного края у младших школьников: осведомленность об историческом прошлом родного края; эмоциональное восприятие истории родного края; отношение к родному краю и его истории как к ценности[2, с.37].

С целью выявления представлений об истории родного края у младших школьников при изучении предмета «Окружающий мир» нами была диагностика Е.А. Крючкова.

В ходе проведения диагностики были составлены диагностические карты по выявлению исходного уровня сформированности представлений об истории родного края у учащихся 2 «Б» и 2 «Г» классов.

Анализируя полученные результаты, об уровне сформированности представлений об истории родного края у младших школьников, мы пришли к выводу о том, что у большинства младших школьников с ориентировочным исходным уровнем исторических представлений о родном крае (84,62%; 82,3 5% в экспериментальной и контрольной группах соответственно) отмечается преобладание фактологической осведомленности о родном крае, среди них не оказалось школьников с ярко выраженным позитивным отношением к краеведческой деятельности. Наблюдалось желание быть сопричастным к той деятельности по исследованию родного края, которую выполняют другие школьники, присутствовать при этом. Затруднения этой группы школьников связаны чаще всего с высокой утомляемостью, проблемами здоровья, недостатками в развитии речи и как следствие пассивностью в учебной деятельности.

С целью повышения исходного уровня нами был разработан комплекс занятий, направленных на формирование представлений об истории родного края у младших школьников при изучении предмета «Окружающий мир».

В процессе реализации комплекса занятий нами были созданы педагогические условия:

- проведение терминологической работы на уроках;

- моделирование опорных схем и интеллектуальных карт по историческому материалу;

- включение детей в реализацию проектов исторического содержания;

- организация экскурсий с младшими школьниками в музей, в том числе в исторический отдел краеведческого музея и пр.

Нами проведен проект «Наш край – Югра», который был ориентирован на повышение уровня знаний учащихся об Ханты-Мансийском крае – своей малой Родине, на воспитание чувства любви к Ханты-Мансийскому краю, патриотизма, гордости и любви к предкам и Родине.

Данный проект предусматривал знакомство детей с историей своего родного края, его символикой, со знаменитыми земляками, изучение крупных предприятий Ханты-Мансийского края. Данная работа позволила младшим школьникам усвоить исторический и краеведческий материал, научиться самостоятельно проводить теоретические исследования, организовывать свою деятельность, анализировать и синтезировать информацию, творчески интерпретировать собранный материал.

Реализация проекта делилась на три основных блока: организация деятельности, осуществление деятельности, итог деятельности.

На первом этапе класс был поделен на три группы. Путем жеребьевки каждой группе достались разные поручения:

- поиск информации о знаменитых людях Ханты-Мансийского края;

- поиск информации о предприятиях Ханты-Мансийского края и города Сургута;

- поиск информации о символике Ханты-Мансийского края.

На выполнение второго этапа проекта учащимся была отведена неделя, в течение которой они должны были собрать нужную информацию и нарисовать рисунки к своему тексту. В завершении проекта была организована работа по оформлению стенгазеты.

Реализация этапов проекта предусматривала интеграцию различных форм деятельности обучающихся: научное исследование, дискуссия, творческая работа и пр.

Работа над проектом предполагала реализацию межпредметных связей: окружающий мир, история, технология, ИЗО.

При выполнении данной работы учащиеся: - овладевали умениями находить и самостоятельно применять информацию, содержащуюся в средствах массовой информации и публикациях, включая ресурсы Интернета;

- развивали мышление;

- расширяли опыт познавательной деятельности;

- развивали коммуникативные качества при работе в группах;

- учились применять полученные знания на различных уроках по данным темам.

После нами была повторно проведена диагностика уровня сформированности представлений об истории родного края у младших школьников.

Полученные данные представлены в сводной таблице 2.

Таблица 2 - Уровни сформированности представлений об истории родного края у младших школьников на контрольном этапе (количество человек и %)

Уровни	Показатели: количество человек и %			
	экспериментальная группа		контрольная группа	
высокий	8 чел.	30%	5 чел.	17%
средний	14 чел.	52%	13 чел.	49%
низкий	5 чел.	18%	9 чел.	34%

Анализируя результаты диагностики уровня представлений об истории родного края у младших школьников экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и контрольном этапах, можно сделать вывод о том, что:

- показатели низкого уровня в экспериментальной группе уменьшились на 23% с 41% до 18%, а в контрольной понизились на 10%: с 44% до 34%;

- показатели среднего уровня представлений об истории родного края у младших школьников в экспериментальной группе повысились с 44% до 52%, а у контрольной группы с 44% до 49%;

- показатели высокого уровня сформированности представлений об истории родного края у младших школьников в экспериментальной группе повысились с 15% до 30%, а результаты контрольной группы с 12% до 17%.

Полученные результаты свидетельствуют об эффективности реализованных нами занятий, направленных на формирование представлений об истории родного края у младших школьников при изучении окружающего мира.

Таким образом, формирование знаний об основных событиях истории Отечества и его героического прошлого – одно из главных направлений Федерального государственного образовательного стандарта. Общественная потребность в историческом образовании личности школьника зафиксирована в ряде документов Министерства образования Российской Федерации. Целью исторического образования выступает подготовка обучающихся к ответственной, осмысленной, самостоятельной взрослой жизни и деятельности в демократическом правовом государстве, гражданском обществе.

Литература

1. Алексеева О. В., Арасланова А. А. Формы организации внеурочной деятельности по учебному предмету «Окружающий мир» с позиций ФГОС НОО // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S10. – С. 14–21. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/470123.htm>.
2. Бурова, Л.И. Формирование у младших школьников первоначальной системы знаний об истории [Текст] / Л.И. Бурова. – М.: Академия, 2015. – 244 с.
3. Губанова, Е.Н. Использование на уроках материалов исторического краеведения [Текст] / Е.Н. Губанова, Н.С. Махина // Начальная школа. – 2012. – № 6. – С. 35-40
4. Махина Н.С. Использование на уроках материалов исторического краеведения // Начальная школа. – 2009. – № 6. – С. 35-41.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от от 26. 11. 2010 приказ № 1241) [Текст]. – М.: Просвещение, 2011. – 93 с.
6. Шамигулова, О.А. Формирование у младших школьников ценностного отношения к окружающему миру на основе историкообществоведческих знаний [Текст]: методическое пособие / О.А. Шамигулова, Д.Д. Данилов, Р.Ю. Стрелова. – М.: Литера, 2014. – 58 с.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Мурзина Наталья Павловна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства факультета начального, дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск

E-mail: npmurzina@mail.ru

Васильева Алена Владимировна

магистрант, 2 курс, кафедра педагогики и психологии детства, факультет начального, дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск

E-mail: alena-vladimirovna-1980@mail.ru

Аннотация: в статье рассматривается необходимость использования индивидуального подхода в развитии логических универсальных учебных действий у первоклассников. Приводятся результаты проведённого исследования уровня сформированности логических универсальных учебных действий у учеников первого класса. Их анализ позволяет авторам доказать необходимость в подборе способов и средств коррекционно-развивающей работы по развитию логических УУД у первоклассников на основе индивидуального подхода.

Ключевые слова: индивидуальный подход, индивидуализация обучения, диагностика, логические универсальные учебные действия, развитие познавательных действий младших школьников.

При поступлении в первый класс у каждого ребёнка сформированы познавательные действия, но, по-прежнему, преобладает наглядно-образное мышление. Для успешного развития логического мышления необходимо обучение детей умениями: анализировать, делать выводы и обобщения, мыслить отвлечённо, с помощью понятий, сравнивать [4, с. 91; 12, с. 39]. От их сформированности зависит эффективность учебной деятельности школьников. Перед учителем стоят задачи выявить уровень развития логических универсальных учебных действий (УУД), и на основе результатов диагностики определить, как помочь ребёнку в коррекции выявленных отклонений от нормы в развитии познавательной деятельности.

М. Н. Шардаков в своём исследовании отмечает, что познавательные действия первоклассников имеют ряд особенностей: «операция анализ развивается от практически-действенного, чувственного к умственному уровню, от элементарного к углубленному» [16, с. 68-69].

Синтез более сложная операция для первоклассников. А. Валлон на этот счёт пишет: «...ребёнок показывает себя гораздо более способным отделить элементы от целого, которое дано ему сразу, чем объединить то, что встречалось в его опыте разделённым, и смело создать новую группировку»

[3, с. 351].

Операция сравнение формируется в логике от выделения различий к определению общего. Важным элементом логических действий для формирования понятий и умений обобщать у младших школьников выступает абстракция.

В первые недели обучения детей в школе нами было проведено эмпирическое исследования в одной из школ города Омска с целью выявления начального уровня сформированности логических универсальных учебных действий у первоклассников.

Процедура диагностирования состояла в выявлении уровня развития логических универсальных учебных действий в два этапа. На первом - диагностику проводил психолог с использованием методики «Построение числового эквивалента или взаимнооднозначного соответствия» Ж. Пиаже, А. Шеминьска [8, с. 109-110]. Операция установления взаимно-однозначного соответствия сформирована у всех детей (100%); операция сохранения дискретного множества сформирована у большинства учеников (68,2%), не сформирована – у 31,8%.

На втором этапе была использована стандартизированная методика для определения уровня умственного развития младших школьников Э. Ф. Замбацьявичене [11, с. 241-245]. Для младших школьников в ней разработано 4 субтеста, включающих в себя 40 вербальных заданий, подобранных с учётом программного материала начальных классов.

Анализ полученных результатов показал, что 58,3 % первоклассников имеют оптимальный уровень умственного развития; 29,2 % - допустимый уровень; 12,5 % - критический уровень.

Анализ качественной и количественной характеристик уровней умственного развития первоклассников показывает, что согласно средним показателям класса по диагностируемым умениям, лучше всего развито умение обобщать (64,4 %) - средний показатель по классу: 16,1 из возможных 25 баллов. На втором месте (63,1 %) - умение дифференцировать существенные признаки предметов или явлений от несущественных, второстепенных (средний показатель по классу 16,4 балла из возможных 26 баллов). На третьем месте (58,1%) - владение операциями обобщения и отвлечения, способность испытуемого выделять существенные признаки предметов или явлений (средний показатель по классу: 15,1 балла). На четвёртом месте (47,4 %) – умение строить умозаключение по аналогии (средний показатель по классу 10,9 балла из возможных 23 баллов).

Консультация педагога с школьным педагогом-психологом и дополнительная диагностика детей, показавших критический уровень развития познавательных действий, показали, что у семилетних детей наличие критического уровня объясняется ещё несформированной позицией школьника, недостаточной мотивацией обучения, их больше интересует игровой мотив деятельности, у одного ребёнка восьми лет –это объяснялось особенностями в общем развитии: до поступления в школу он посещал детский сад логопедического профиля.

У детей с критическим уровнем развития познавательных действий было выявлено: у семилетних лучше всего развито умение дифференцировать существенные

признаки предметов или явлений от несущественных, второстепенных (средний показатель этих детей: 3,7 балла - это 14,2 % от максимального количества баллов), на втором месте - владение операциями обобщения и отвлечения, способность выделять существенные признаки предметов или явлений (средний показатель 2,5 балла - это 9,6 % от максимального количества баллов), умения обобщать и строить умозаключения по аналогии – 0 баллов. Восемилетний ребёнок показал нулевые результаты по всем четырём субтестам.

Результаты диагностики, с одной стороны, подтвердили выводы исследований психологов, с другой – показали, что для решения выявленных проблем необходим индивидуальный образовательный маршрут для детей с критическим уровнем развития логических действий.

Суть индивидуального подхода составляют идеи гибкого использования педагогом различных форм и методов развивающего воздействия с целью достижения оптимальных результатов обучения каждого ребёнка [9, с. 47].

Индивидуализация обучения – это, согласно И.Э. Унт, «учёт в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются» [13, с. 8].

Теоретическая концепция индивидуализации обучения И. Э. Унт представляет интерес для педагогов, у которых в классе есть дети требующие коррекции в их развитии. Она считает, что «развитие ребёнка возможно лишь тогда, когда ему дают задания, которые соответствуют уровню его индивидуального развития» [13, с. 4].

Заслуживают внимания и рекомендации М. К. Акимовой и В. Т. Козловой. Они предлагают в работе с учениками на основе индивидуального подхода ориентироваться на тип их нервной системы.

С учениками со слабым типом нервной системы предлагается «не ставить их в ситуацию неожиданного вопроса, требующего быстрого ответа; предоставлять достаточно времени для обдумывания и подготовку; желательно, чтобы ответы давались не в устной, а в письменной форме; во время подготовки ответов давать время проверки и исправления написанного; по возможности спрашивать их в начале урока» [1, с. 36].

Для построения индивидуального маршрута обучающихся с проблемами в развитии логических УУД представляет интерес и положения психологической теории общего развития в начальном обучении Л. В. Занкова, который утверждал, что необходимо нахождение таких путей и методов обучения, которые оказались бы наиболее эффективными для общего развития школьников. Показателями для выявления уровня

такого развития служат: развитие наблюдательности, развитие отвлечённого мышления, развитие практических действий [15, с. 106].

Для реализации индивидуализированного образовательного маршрута педагог должен ориентироваться на теорию поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина: «Только материальная (или материализованная) форма действия может быть источником полноценного умственного действия» [5, с. 446]. Именно с этого начинается формирование любого учебного действия ребенка, включая и логические действия.

Для того, чтобы этот процесс был эффективным важно учитывать результаты исследования Л. М. Фридмана и К. Н. Волкова. Они установили, что целенаправленная учебная деятельность способствует развитию на должном уровне всех мыслительных операций. Поэтому решая задачи по формированию компонентов учебной деятельности (целеполагание, планирование, решение учебной задачи, контроль, оценка), педагог решает задачи развития познавательных (логических) УУД.

Указанные выше идеи помогут педагогу в разработке и реализации программы коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими критический уровень развития логических действий. В неё могут войти дидактические игры [14], логические задачи [7, с. 87-91], интеллект-карты [2, с. 18-20.], использование форм внеурочной деятельности [17], упражнения развивающего характера [6, с. 108-112], «логические пятиминутки» [10, с. 44-49] и др.

В рамках нашего исследования заслуживают внимания такие средства развития логических УУД, как: программа Л. Г. Петерсон “Учусь учиться” курса математики для 1-4 классов начальной школы, направленная не только на изучение непосредственно курса математики, но и на достижение метапредметных результатов, в том числе и развитие логических универсальных учебных действий: надпредметный курс «Мир деятельности» (Л. Г. Петерсон и М. А. Кубышевой) для учащихся 1–4 классов общеобразовательной школы, ориентированный на формирование у учащихся универсальных учебных действий.

Таким образом, полученные в ходе эмпирического исследования данные, позволили нам сделать выводы: о необходимости определить методологические основы и разработать индивидуальный маршрут для детей, у которых выявились проблемы в формировании логических универсальных учебных действий; подобрать способы и средства с позиций индивидуального подхода по развитию познавательных универсальных учебных действий (логических) у первоклассников: развивающие методы, приёмы, дидактические средства, электронные ресурсы для каждого первоклассника с учетом выявленной проблемы в их развитии.

Литература

1. Акимова М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. – М.: Знание, 1992. 80 с.
2. Башкирова Е.Н. Развитие познавательных способностей младших школьников с помощью интеллект-карт./Е.Н. Башкирова// Начальная школа. – 2018. - № 5. С. 18-20.
3. Валлон, А. От действия к мысли [Текст]./ А. Валлон; пер. с франц. Е. К. Андреевой, Ю.В. Жуковой. - Издательство "Иностранная литература", 1956.- 416 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.klex.ru/b3f> (дата доступа: 10.01.2019 г.).
4. Возрастная и педагогическая психология. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов./Под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1973. 288 с.
5. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий – в книге Психологическая наука в СССР. – М.: 1958.
6. Иванова С. А., Мальцева Е. В. Формирование логических универсальных учебных действий младших школьников на уроках математики/С.А. Иванова, Е. В. Мальцева//Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации. – 2016. - №9. С. 108-112.
7. Истомина Н.Б., Тихонова Н.Б. Формирование умения рассуждать в процессе решения логических задач/Н.Б. Истомина, Н.Б. Тихонова// Начальная школа. – 2014. - № 7. С. 87-91.
8. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М. : Изд-во Просвещение, 2008. 151 с.
9. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.
10. Мануйлова Е.И. Средство формирования логических действий у младших школьников «логические пятиминутки»./Е.И. Мануйлова//Начальная школа. – 2017. - № 8. С. 44-49.
11. Психодиагностика в начальной школе: учебно-методическое пособие для высших учебных заведений/автор-составитель Е.Г. Ожогова. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2014. 264 с.
12. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. для студ. сред. учеб. заведений/ Н. Ф. Талызина. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. 288 с.

13. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. 192 с.
14. Филимонова О. П. Дидактическая игра как средство формирования логических УУД у младших школьников [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://infourok.ru/diplomnaya-rabota-na-temu-didakticheskaya-igra-kak-sredstvo-formirovaniya-logicheskikh-uud-u-mladshih-shkolnikov-1361194.html> (дата доступа: 27.12.2018 г.).
15. Фридман Л.В., Волков К.Н. Психологическая наука – учителю. – М.: Просвещение, 1985. 224 с.
16. Шардаков М.Н. Мышление школьника. – М.: Учпедгиз, 1963. 256 с.
17. Шестакова Н. В. Формирование логических УУД у младших школьников во внеурочной деятельности [Электронный ресурс]: магист. дисс. – Режим доступа: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/7069/2/07Shestakova.pdf> (дата доступа: 27.12.2018 г.).

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАВЫКОВ СПОРТИВНОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Неретина Татьяна Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогического образования и документоведения ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им.Г.И. Носова», г. Магнитогорск

E-mail: neretinat@mail.ru

Аннотация: в статье обобщен материал по проблеме формирования у младших школьников навыков ориентирования, с целью выявления одаренных детей, способных к занятиям спортивным ориентированием и обучению детей младшего школьного возраста навыкам прикладного ориентирования. Обобщены принципы формирования навыков спортивного ориентирования в процессе образования, представлены педагогические методы и приемы.

Ключевые слова: младшие школьники, спортивное ориентирование, формирование навыков ориентирования, спорт.

Спортивное ориентирование – вид спорта, в котором участники самостоятельно, при помощи карты и компаса, должны пройти заданное число контрольных пунктов (КП), расположенных на местности.

Спортивное ориентирование в нашей стране – молодой активно развивающийся массовый вид спорта. Необычайно эмоциональный, занимательный, яркий – он подходит для людей разных возрастов, в одинаковой степени для любителей спокойных пеших переходов и быстрого бега. Этот вид спорта туристического направления помогает познавать и понимать окружающую природу, способствует умственному и физическому развитию. Занимаясь спортивным ориентированием, дети развивают личностные качества: уверенность в себе и своих действиях, взаимовыручку и взаимопомощь [1].

Ориентирование как соревновательный вид спорта имеет довольно продолжительные традиции, но в последнее время возрос интерес к ориентированию как к движению под лозунгом «Спорт для каждого» [1].

Нестандартные ситуации, складывающиеся во время загородных прогулок, развивают логическое мышление, а отсутствие времени на долгие раздумья в соревновательной практике, учит быстро принимать единственно верное решение. Такие качества обязательно пригодятся в условиях нашей, как правило, нестабильной, повседневной жизни. Работа в коллективе воспитывает собранность, готовность прийти на помощь в любой трудной ситуации. А главное, маленький человек учится нести ответственность, как за собственные действия, так и за действия своих товарищей по команде.

Ребенок, удаленный от повышенного внимания со стороны взрослых, становится самостоятельным, приобретает бытовые и хозяйственные навыки. Непринужденная обстановка на природе, где некуда спрятать собственное «Я», способствует раскрытию общих и специальных способностей, позволяющих судить об одаренности ребенка.

В настоящее время разработаны различные программы работы с младшими школьниками по формированию навыков спортивного ориентирования в условиях дополнительного образования и методические рекомендации по реализации данных программ.

Методические рекомендации разрабатываются как для педагогов дополнительного образования, так и для школьных учителей, тренеров, работников образовательных учреждений, родителей. Мы считаем, особо важным, чтобы первый опыт по ориентированию как у дошкольников, так и у младших школьников был радостным и успешным. Мы согласны с мнением, что обучение в раннем возрасте это залог приобретения детьми навыков и способностей, которые помогут им с уверенностью принять «вызов природы». Всех учащихся начальной школы (7-10 лет) полезно обучить грамотному общению с картой и познакомить со спортом, используя в качестве отправного пункта знакомую им местность [3].

Главной идеей нашей работы по формированию навыков ориентирования является удовлетворение потребности детей младшего школьного возраста в непосредственном познании мира через изучение родного края и воспитание любви к нему, а также привлечение максимального количества детей к занятиям спортом. Формирование навыков ориентирования будет также способствовать воспитанию волевых и моральных качеств. При этом учащиеся приобретают некоторые знания, умения и навыки, учебной и познавательной деятельности на относительно завершенных уровнях годового цикла и подготавливаются к усвоению следующего учебного материала [2].

В связи со спецификой спортивного ориентирования, как спорта, а также учетом психологических и физиологических особенностей данного возраста рекомендуемое количество детей в группе 8-10 чел.

Нами обобщены принципы формирования навыков спортивного ориентирования в процессе образования:

1. Самореализации личности ребенка: учитывает возрастные особенности детей; учитывает индивидуальные особенности детей.

2. Непрерывности: создает систематичность, круглогодичность, непрерывность занятий спортивным ориентированием, что позволит сформировать коллектив воспитанников, поскольку его актив будет принимать участие практически в каждом путешествии.

3. Опоры на знания школьного курса: позволяет руководителю закрепить знания, которые учащиеся получают в общеобразовательной школе по самым разнообразным дисциплинам [3].

Целью формирования навыков спортивного ориентирования в процессе образования является выявление одаренных детей, способных к занятиям спортивным ориентированием и обучению детей младшего школьного возраста навыкам прикладного ориентирования.

В процессе формирования навыков спортивного ориентирования реализуются следующие группы задач:

1) обучающие: обучение элементарным навыкам ориентирования; обучение основам безопасной жизнедеятельности в разнообразной среде обитания;

2) воспитательные: воспитание патриотизма и гражданственности средствами ориентирования и туризма; воспитание самостоятельности; уверенности в себе, аккуратности, взаимовыручки;

3) развивающие: содействие всестороннему, гармоничному физическому развитию и укреплению здоровья учащихся; привитие интереса к активному образу жизни, спорту.

Особенностью работы по формированию навыков ориентирования у учащихся является междисциплинарность. Данный вид деятельности интегрирует и дополняет знания детей по таким направлениям, как: природоведение; естествознание; ОБЖ; краеведение; физическая культура и др.

Для достижения результатов в образовательном процессе используются следующие педагогические методы и приемы:

1) Репродуктивный метод. Воспроизведение полученной информации. Используется при объяснении нового материала, новой темы (рассказ, пересказ, изложение, составление схем, репродуктивная беседа).

2) Объяснительно – иллюстрированный метод. Выдать дозу информации и проиллюстрировать примерами. Используется при объяснении нового материала, особенно там, где необходимо проиллюстрировать теоретический материал (работа с наглядностью).

3) Частично-поисковый метод. Навести ребенка на решение конкретных вопросов. Используется при повторении и закреплении нового материала (аналитическая беседа, сопоставление, сравнение) [3].

Мы считаем, что важно формировать навыки спортивного ориентирования в период дошкольного и младшего школьного возраста, так как в этом возрасте происходят относительно спокойно и равномерно существенные изменения в анатомо-физиологическом строении организма школьников. Позвоночный столб в младшем школьном возрасте отличается большой гибкостью и неустойчивостью основных изгибов – грудного и поясничного. Грудной полностью формируется к концу 7 года жизни, а поясничный – к 12 годам. Длина и масса тела увеличиваются пропорционально, существенных различий между мальчиками и девочками почти нет. При постепенном развитии мышц увеличение их массы опережает развитие их силы. Группы крупных мышц развиваются раньше мелких, и поэтому школьникам этого возраста трудно выполнять мелкие и точные движения.

Мышечная деятельность предъявляет высокие требования к ресурсам систем дыхания и кровообращения. Одним из показателей сердечной деятельности является частота сердечных сокращений (ЧСС). В процессе развития человека ЧСС уменьшается. В 7-8 лет ЧСС составляет 85-90 уд/мин. Дыхательная система детей находится в стадии развития. Жизненная емкость легких (ЖЕЛ) с возрастом увеличивается и достигает в среднем к 7 годам 1400мл. Мышечная работа всегда связана с увеличением газообмена, т.к. энергия вырабатывается в процессе окисления органических веществ. При легкой работе объем газов может повышаться в 2-3 раза, а при тяжелой в 20-30 раз по сравнению

с уровнем покоя. С возрастом становится несколько меньшей частота дыхательных движений в покое, а дыхательный объем увеличивается. В частности в 6-8 лет на 130-220 мл.

В младшем школьном возрасте ребенок сам редко выбирает сферу деятельности. Чаще всего за него это делают взрослые – родители, педагоги, учителя, приводя в творческий кружок, спортивную секцию.

Наиболее приемлемыми видами деятельности для данного возраста являются доступные игры и предметно-практические, художественно-эстетические, спортивные занятия. У детей этого возрастного периода рациональные компоненты сознания корректируются сильным влиянием эмоций, бессознательных стремлений, настроения, физического самочувствия. Отсюда «мифологичность», умозрительность, образность сознания. При условии неформального общения, занимательности, яркости и эмоциональности содержания деятельности, поощрении и поддержке дети активно включаются в образовательный процесс. В связи с тем, что в этом возрасте информацию дети могут усваивать только в течение 15-20 мин., обучение происходит в игровой форме.

Таким образом, мы считаем важным вовремя уделить внимание педагогов, родителей на процесс формирования навыков спортивного ориентирования в процессе образования и создать необходимые условия для осуществления этой деятельности в условиях школьного обучения.

Литература

1. Иванова Э.Э. Спортивное ориентирование как средство повышения двигательной активности школьников [Электронный ресурс]. Амга, 2017. Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/sportivnoie-orientirovaniie-kak-sriedstvo-povyshi.html>

2. Майоркина И.В. Влияние занятий спортивным ориентированием на психическое развитие младших школьников с ЗПР [Электронный ресурс]. Режим доступа: КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-zanyatij-sportivnym-orientirovaniem-na-psihicheskoe-razvitie-mladshih-shkolnikov-s-zpr>.

3. Новоселова Т.А. Юный ориентировщик: методические рекомендации по формированию навыков спортивного ориентирования у младших школьников / Под ред. Т.Г. Неретиной. Магнитогорск: МаГУ, 2008. 30с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА НА ПРИМЕРЕ ЛИЦЕЯ №3 Г.СУРГУТА

Рамеева Эльвира Расульевна

Магистрант, гр. М-7132, 2 курс, 44.04.01. Педагогическое образование.
Образование в области безопасности жизнедеятельности, БУ ВО «Сургутский
Государственный Педагогический университет», г. Сургут

E-mail: Elvira_S94.94@bk.ru

Щербакова Александра Эдуардовна

Кандидат биологических наук, доцент кафедры медико-биологических дисциплин
и безопасности жизнедеятельности, БУ ВО «Сургутский Государственный
Педагогический университет», г. Сургут

E-mail: la_lune-4@bk.ru

Аннотация: В статье представлены результаты анализа современных подходов к содержанию и технологиям обеспечения психологической безопасности образовательной среды. Обобщение и систематизация имеющегося опыта по данной проблеме позволили охарактеризовать процесс обеспечения психологической безопасности в образовательной организации, раскрыть сущность понятия «психологическая безопасность», выявить потенциальные угрозы образовательного пространства, выделить критерии обеспечения психологической безопасности, а также проанализировать и систематизировать основные технологии, направленные на обеспечение психологической безопасности в образовательной организации. Охарактеризованы особенности психологической безопасности участников образовательного процесса на приме лицея №3 г.Сургута

Ключевые слова: безопасность, психологическая безопасность, образовательная среда, психолого-педагогические технологии, технологии обеспечения психологической безопасности.

Безопасность является одним из самых главных критериев развития личностного и социального потенциала человека. Без удовлетворения потребности в безопасности невозможно позитивное личностное развитие.

Обеспечение высокого уровня психологической безопасности содействует личностному развитию и оптимизации психического здоровья всех участников учебно-воспитательного процесса.

Овладение технологиями ее обеспечения способствует поддержанию и развитию психологически безопасных человеческих отношений, а также созданию психологической безопасности среды в общностях любого уровня.

В результате анализа научных публикаций было выявлено, что в настоящее время нет единой трактовки данного понятия. В научной литературе встречаются три способа, помогающие раскрыть понятие: понятие-требование; понятие-«место» (топос); понятие-канал [4, с.163].

Многообразие подходов к пониманию психологической безопасности позволяют расширить представление о ее сущности. Нами были рассмотрены несколько десятков определений. Синтез данных определений представлен в виде схемы (Рис. 1), где выявлены наиболее популярные характеристики данного определения.



Рис. 1. Сущность понятия «психологическая безопасность»

В контексте данной исследовательской работы нами будет использовано определение, наиболее подходящее для изучения психологической безопасности в образовательной организации. Такое определение было предложено современным научным автором, доктором психологических наук, Баевой И.А.: «Психологическая безопасность – это состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [2, с.94].

При исследовании критериев психологической безопасности, многие авторы [6, 9, 10, 11] уделяют особое внимание рассмотрению угроз безопасности образовательного пространства. Выделяются следующие факторы виктимизации образовательного

пространства: личность ребенка и уровень сформированного виктимного потенциала; наличие закрепленных форм виктимного поведения; социально-психологическая деформация личности педагога (низкий уровень развития психологической культуры взаимодействия учителей, нервные перегрузки, расхождения интересов между администрацией и учителями, личностные особенности учителей, наличие противоборствующих группировок в коллективе); школьные подсистемы (нормы и правила конкретной школы, рейтинг подростка среди сверстников, престиж, положение и принятие сверстниками); отсутствие здоровьесберегающих технологий (совокупность методов, которые направлены на охрану и укрепление здоровья учащихся); виктимное мировоззрение участников образовательного пространства.

Наличие потенциальных угроз побуждают учеников мобилизовать силы на сопротивление с возникшей угрозой, а не на обучение и развитие, в связи с чем, возникает потребность в психологической безопасности. В работе Андронниковой [1, с. 64] особое внимание уделяется воздействию, которое связано с нарушением оптимального уровня психологической безопасности личности. Принцип данного воздействия на обучающегося был систематизирован и представлен нами в виде схемы (Рис. 2).



Рис. 2. Принцип воздействия на обучающегося, связанное с нарушением психологической безопасности

Анализ угроз психологической безопасности помогает выделить основные критерии, позволяющие наиболее подробно изучить параметры, обеспечивающие эффективное развитие безопасного пространства.

Согласно результатам исследования Баевой И.А., Семикина В.В. [3, с. 9] главными эмпирическими критериями являются отношение субъектов учебно-воспитательного процесса к образовательной среде и удовлетворенность ее субъектов основными характеристиками взаимодействия.

Зверева М.А. в научной работе, посвященной изучению критериев обеспечения психологической безопасности образовательной среды, выделяет три основополагающих, обобщенные и представленные нами в виде схемы на рис. 3. В работе автора, основной идеей является обеспечение психологической безопасности образовательной среды педагогическим коллективом [5, с. 21].



Рис. 3. Основные критерии обеспечения психологической безопасности образовательной среды

Таким образом, наиболее важными критериями являются: защищенность от психологического насилия во взаимодействии для всех участников образовательной среды; референтная значимость, фиксируемая как отношение к ней; уровень удовлетворенности основными характеристиками процесса взаимодействия.

Рассмотрим основные психолого-педагогические технологии. Согласно Куликовой Т.И., которая выделяет три типа технологий. К первому типу относятся технологии, выполняющие функцию психопрофилактики и включающие в себя методы и приемы организации познавательной деятельности (лекция, семинар, беседа, упражнения и т. д.). Второй тип технологий, по мнению автора, позволяет грамотно выстроить отношения между учителем и учениками, а также конструктивно взаимодействовать ученикам между

собой (кейсы, тренинги, программы, игры). К третьему типу технологий Куликова Т.И. относит технологии, отвечающие индивидуальным запросам учащихся (интерактивные и проблемно-поисковые образовательные технологии) [8, с. 5].

Было выявлено, что на сегодняшний день наиболее широко известными, являются технологии, предложенные Баевой И.А., которые выполняют ряд функций: психологическая профилактика, психологическое консультирование, психологическая поддержка, психологическая реабилитация, социально-психологическое обучение [2, с. 99].

Основными методически-организационными условиями осуществления предлагаемых Баевой И.А. психологических технологий сопровождения участников образовательного процесса являются условия, представленные нами в виде схемы на рис. 4 [2, с. 101].

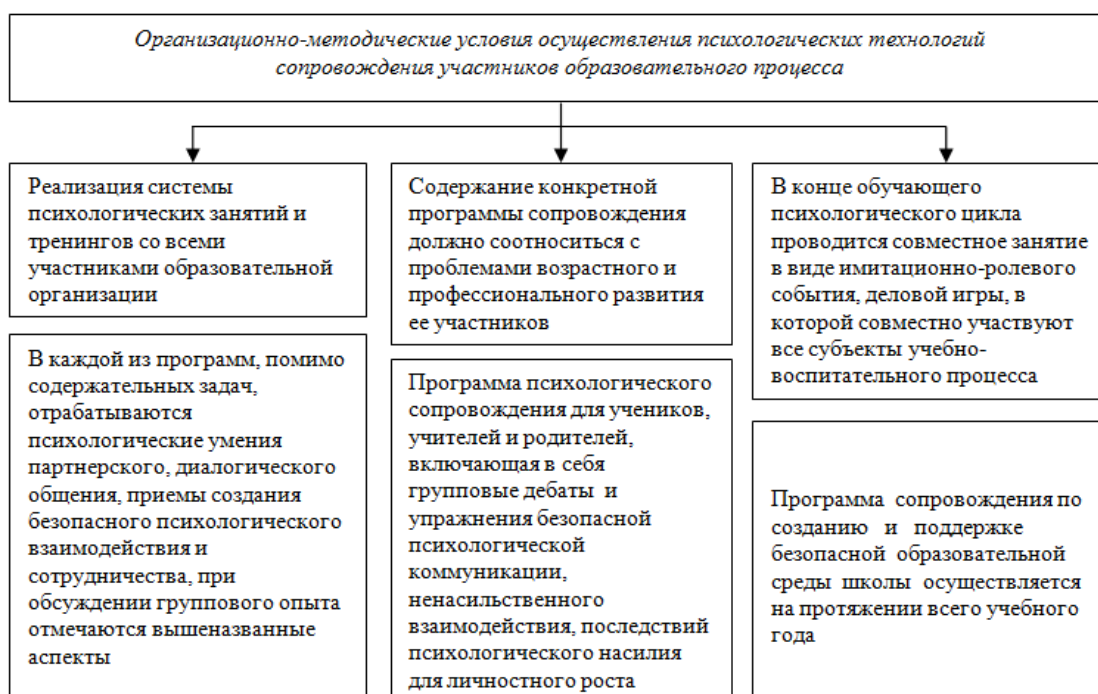


Рис. 4. Условия осуществления психологических технологий сопровождения участников образовательного процесса

В работе Коврова В.В. основной идеей является уменьшение угроз и рисков безопасности образовательной организации при помощи технологий коллективной творческой деятельности учеников, учителей и родителей. По мнению автора, высокий уровень психологической безопасности напрямую связан с результативностью воспитательной работы в школе и духовно-нравственного воспитания [7, с. 73].

Проведенное нами исследование позволило выявить особенности обеспечения психологической безопасности участников образовательного процесса Сургутского Лицея №3. Для диагностики компонентов психологической безопасности использовали анкету

И.А.Баевой для обучающихся [2,3]. В анкетировании приняли участие 43 человека – обучающиеся 10-11 классов.

Большинство обучающихся (45,5%) считают, что нуждаются в потребности постоянного совершенствовании своих возможностей. Больше половины учащихся (67,5%) отмечают, что им нравится проводить время в школе. Половина респондентов (50%), стали бы ездить в свою школу при возможном переезде в другой район.

Подавляющее большинство обучающихся (75%) считают, что обучение в лицее помогает развитию интеллектуальных возможностей, однако 31,8% из них отметили, что обучение в лицее не совсем помогает развитию жизненных умений. Среди опрошенных 37% выбрали бы свою школу, среди других школ района, 30% – не остановили бы свой выбор на лицее, котором обучаются и 33% затруднились ответить. Настроение у 45,5% в школе чаще хорошее, однако, 22,7% связывают свое плохое настроение с фактом пребывания в образовательной организации.

Удовлетворенность характеристиками школьной среды оценивали по взаимоотношениям с учителями, эмоциональному комфорту, уважительному отношению к себе, возможности обратиться за помощью, учету личных проблем и затруднений, возможности высказывать свою точку зрения и т.д. Большая часть опрошенных удовлетворены характеристиками школьной среды по всем параметрам. Однако имеются обучающиеся, уровень удовлетворенности которых ниже среднего. Следует обратить внимание, что 29,5% частично или вовсе неудовлетворены возможностью обратиться за помощью; 22,7% частично или вовсе неудовлетворены взаимоотношениями с учителями. Данные обучающиеся требуют повышенного внимания со стороны учителей и руководства образовательной организацией.

Таким образом, для обеспечения психологической безопасности образовательной среды школы необходимо более подробное изучение и обоснование тех технологий, которые помогут создать более благоприятные условия для развития психологически здоровой личности.

Литература

1. Андронникова, О.О. Психолого-педагогическая поддержка межличностного взаимодействия подростков, направленная на преодоление психологических барьеров в общении [Текст] / О. О. Андронникова // Вестник Здоровье и образование в XXI веке. – 2016. – №11. – С. 63-67.
2. Баева, И.А. Технологии обеспечения психологической безопасности в социальном взаимодействии как составляющие профессиональной компетентности

выпускника психолого-педагогического профиля [Текст] / И. А. Баева // *Universum: Вестник Герценовского университета*. – 2012. – №1. – С. 93-105.

3. Баева, И.А. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников [Текст] / И. А. Баева, В. В. Семикин // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. – 2005. – №12. – С. 7-18.

4. Бедрина, В.В. Психологическая безопасность образовательной среды: формирование понятия [Текст] / В. В. Бедрина, А. В. Литучин // *Преподаватель XXI век*. – 2010. – №2. – С. 158-169.

5. Зверева, М. А. Взаимосвязь отношений к обучению школьников и психологической безопасности образовательной среды [Текст] / М. А. Зверева // *Проблемы педагогики*. – 2017. – №6. – С. 21-22.

6. Кабаченко, Т. С. Психология в управлении человеческими ресурсами: Учебное пособие / Т. С. Кабаченко. – СПб.: Питер, 2003. – 400 с.

7. Ковров, В.В. Воспитательная работа в школе как фактор профилактики насилия и обеспечения психологической безопасности образовательной среды [Текст] / В.В. Ковров // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. – 2014. – №167. – С. 70-81.

8. Куликова, Т.И. Технологии обеспечения психологической безопасности поликультурной образовательной среды [Текст] / Т.И. Куликова // *Академия педагогических идей «Новация»*. Серия: Студенческий научный вестник. – 2018. – №6. – С. 4-8.

9. Лобанова, А.В. Изучение факторов, обеспечивающих психологическую безопасность личности подростков [Текст] / А. В. Лобанова, Л. С. Музыченко // *Известия ТулГУ. Гуманитарные науки*. – 2012. – №2. – С. 336-347.

10. Регуш, Л. Педагогическая психология [Текст]: Учеб. пособие для студ. студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050700 «Педагогика» / Л. Регуш, А. Орлова. – М.: Издательство «Питер», 2008. – 412 с.

11. Чиркина, С.Е. Основы формирования психологической безопасности образовательной среды [Текст] / С. Е. Чиркина, Р. А. Ахремов, К. С. Бажин, Е. В. Царева. – Казань: Издательство «Бриг», 2015. – 136 с.

ПРАВИЛА ПЕРЕНОСА И ДЕЛЕНИЯ СЛОВ НА СЛОГИ

Сокурова Светлана Владимировна

студентка Арзамасского Филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Арзамас

Аннотация: в статье в контексте проблемы переноса и деления слов на слоги у детей младшего школьного возраста. Приводятся правила и примеры переноса и деления слов, для облегчения работы школьников.

Ключевые слова: перенос, правило, деление, слоги, русский язык, младший школьник.

С давних лет и по настоящее время в русском языке существует такая проблема, как деления слов на слоги в русском языке. Данная тема является одной из самых сложных в современной лингвистике. А довести до конца это вопрос достаточно сложно. До сих пор проблема является актуальной, так как единое понимание сущности слога отсутствует. Если же ранее люди могли делить слова на слоги, а так же переносить слова по одному и тому же правилу, то в настоящее время существуют и иные теории деления, с помощью которых можно разделить различные слова на слоги [5].

Тема, которая включает в себя правила деления слова на слоги и правила переноса слов достаточно неплохо усваивается детьми в начальной школе, но к сожалению, младшие школьники могут очень быстро забывать все эти правило. Особенно тяжело такие темы даются ребятам, у которых существуют некоторые проблемы с памятью, именно поэтому запоминать им очень непросто. Поэтому, я думаю, что необходимо возвращаться к повтору данных тем.

Для того чтобы детям младшего школьного возраста было проще запоминать различные темы, которые достаточно тяжело даются, можно изготовить памятки, в виде наглядных таблиц, в которых будет ярко и чётко сформированы как правила деления слов на слоги, так и правила деления слов для переноса. Данные памятки ребёнку необходимо делать самостоятельно, так как материал лучше запомнится ребёнком во время того как он его записывает, либо зарисовывает на свою памятку. Этот процесс должен обязательно контролироваться взрослыми – учителем, либо родителями, для того чтобы младший школьник не допустил ошибок, создавая свою памятку[5].

В такую «шпаргалку» могут входить различные пункты, такие как:

1. «Определение слога»:

Вообще, слоги являются частью слова, на которые оно членится при произнесении. Поэтому необходимо слово разделить на слоги. Приведём пример: Кук-ла, мо-ло-ко, ко-ро-ва, вось-ми-э-таж-ный

2. «Сколько букв может быть в слоге?»

Обычно слог состоит и из двух, может трёх и более букв, но обязательно в каждом слоге должна присутствовать хотя бы одна гласная буква. Так же слог может состоять и из одной буквы, но обязательным условием будет тот фактор, что эта буква будет гласной, так как из одной согласной буквы слог не может состоять. Поэтому, можно сделать вывод, что гласный звук может образовать слог. Приведём пример: Кот, кол-ба-са, ёл-ка, мар-ме-лад.

3. «Как определить количество слогов в слове?»

Самым главным правилом в этом пункте является правило: «Сколько в слове гласных, столько же в слове и слогов». Приведём пример: Ток, ко-ра, бе-рё-за, за-ве-де-ни-е.

4. «Как называются слова, в которых один слог, два слога, три слога?»

Слова, которые имеют только один слог, называются односложными. Слова, у которых в составе слова два слога имеют название «двусложные». А те слова, в которых количество слогов равно трём, называются трёхсложными. Приведём пример: односложное слово – кит;

двухсложное слово – кол-ба;

трёхсложное слово – кор-рек-тор.

5. «Как слова делятся для переноса?»

Для того, чтобы перенести слова с одной строчки на другую, необходимо разделить слово на две части. Делить слово для того, чтобы его перенести, необходимо исключительно по слогам. Важным замечанием является то, что во время переноса слова, не в коем случае нельзя оставлять одну букву на сточке, а так же нельзя переносить только одну букву на следующую сточку, даже если данная буква образует слог. Приведём пример переноса слова «рисунок»: 1) ри-сунок; 2) рису-нок; 3) рису-нок.

6. «Какие слова переносить нельзя?»

В русском языке существуют и такие слова, перенос которых категорически запрещён. Это такие слова, которые состоят только из одного слога. Так же слова из двух слогов, где один из слогов состоит из одной буквы, именно поэтому переносить данное слово нельзя.

Приведём пример: юла, дом, конь.

7. «Как можно перенести слова с буквами Й, Ъ, Ь?»

При переносе буква «Й» не должна отделяться от гласной буквы.

Приведём пример: зай – ка, кой-ка, мой-ка.

При переносе такие буквы, как Ъ и Ь не должны отделяется от согласной буквы.

Приведём пример: боль-ной, подь-езд.

8. «Как можно перенести слова с удвоенными согласными буквами?»

Слова, у которых в своём составе существуют удвоенные согласные, имеют своё правила переноса. Во время того, как слово с двойными согласными переносят, одна из букв останется на строчке, а соответственно другая буква уже перенесётся на следующую строчку.

Приведём пример: фирмен-ный, мас-са, ван-на, груп-па.

Подведя небольшой итог в памятке для ребёнка младшего школьного возраста необходимо зафиксировать несколько правил:

1. Нельзя разрывать слог.
2. Те слова, которые имеют один слог, не могут переноситься.
3. Нельзя одну букву переносить на другую строчку, а так же оставлять одну букву на строке.

4. Бывают такие случаи, когда перенос слов и деление слов на слоги могут не совсем совпадать.

Приведём пример слова «рассчитанный»: слово делится на морфемы рас-счит-а-нн-ый (рас – приставка, счит – корень, а – суффикс, нн – суффикс, ый – окончание). То же самое слово при переносе на другую строчку делится таким образом: рас-счи-тан-ный.

А вот на слоги слово делится так же как и при переносе на новую строчку [2, с.14].

Существуют некоторые правила деления слов на слоги в русском языке.

1. Как известно, в русском языке существуют различные по слышимости звуки. Есть гласные звуки и есть согласные звуки. Гласные являются более звучными, если соотносить их с согласными звуками.

Исключительно гласные звуки и образуют слоги, они являются слогообразующими. А слог - это один звук, либо несколько звуков, которые произносятся одним выдохом воздуха: ко-за, на-у-ка.

Для слова характерно небольшое правило: сколько гласных звуков, столько и слогов.

Как правило, согласные звуки – неслоговые. Во время произношения слова, согласные звуки как бы тянутся к гласным звукам, при этом начинают образовывать вместе с гласными звуками уже целый слог.

2. Данное правило сообщает о том, что слог может состоять как из одного звука, но и тогда это обязательно гласный звук, либо из нескольких звуков. Но в данном случае, в слог, кроме гласного, должен быть согласный звук или группа согласных звуков.

Приведём пример: огурец - о-гу-рец; время - вре-мя; ночник — но-чник; миниатюра — ми-ни-а-тю-ра.

Стоит обратить внимание на то, что если слог состоит из двух и более звуков, то он обязательно начинается с согласного звука.

3. В русском языке существует разновидности слогов. Они бывают открытыми, а так же закрытыми.

Открытый слог оканчивается на гласный звук.

Приведём пример: чу-до, стра-на.

Закрытый слог оканчивается на согласный звук.

Приведём пример: кон, лай-нер.

Дело в том, что открытых слогов в русском языке значительно больше. Именно закрытые слоги обычно наблюдаются в конце слова.

Приведём пример: ко-мод (первый слог открытый, второй - закрытый), о-бо-док (первые два слога открытые, третий — закрытый).

Как правило, в середине слова слог оканчивается на гласный звук, то этот слог открытый, а если заканчивается на согласный звук или группу согласных звуков, стоящих после гласного – закрытые слоги, они обычно отходят к последующему слогу.

В середине слова закрытые слоги могут образовывать лишь непарные звонкие согласные [й], [р], [р'], [л], [л'], [м], [м'], [н], [н']. Данные звуки называются сонорными. Приведём пример: зай-ка, Сонь-ка, ко-ров-ка.

4. В некоторых случаях в слове могут писаться два согласных, а звучать только один. Приведём пример: изжить [иж:ыг']. Следовательно, в данном случае выделяются два слога: из-жить. Деление на части из-жить соответствует правилам переноса слова, а так же делению на слоги.

Ту же самую ситуацию можно увидеть на примере глагола «уезжать», где сочетание согласных *жж* звучит как один звук [ж:]. Именно поэтому деление на слоги будет происходить так: у-е-зжать, а деление слова для переноса — уез-жать. Деление на части слова соответствует правилам переноса слова, но не делению на слоги.

Достаточно часто проявляются ошибки при выделении слогов у форм таких глаголов, которые оканчиваются на -тся, -ться.

Рассмотри на примере:

Деление слов «вить-ся, жмёт-ся» считается делением на части для переноса слова, а не делением его на слоги. И именно поэтому в таких формах глаголов сочетание букв *тс*, *тьс* слышится как один звук [ц].

При делении слова на слоги сочетания букв *тс*, *тьс* полностью отходят к последующему слогу. Приведём пример: ви-ться, жмё-ться.

5. Во время сочетания нескольких согласных в середине конкретного слова два одинаковых согласных обязательно расходятся к предыдущему и к последующему слогу. Приведём пример: от-течь, дан-ный, мас-са.

А вот уже два и более согласных обычно отходят к последующему слогу.

Приведём пример: ша-пка, ра-вный.

Исключением являются сочетания таких согласных, в которых первым согласным является непарный звонкий, то есть сонорный звук. Это буквы:

р, рь, л, ль, м, мь, н, нь, й.

Приведём пример: кой-ка, зорь-ка, бурь-ян, конь-ки, дам-ка, бан-ка, май-ка, бань-ка, лай-ка [4,с.3].

В русском языке существуют правила переноса:

1. Во время переноса слов ни в коем случае нельзя ни переносить на другую строчку, ни оставлять в конце строки часть слова, которая не составляет слога. Приведём пример: нельзя переносить просмо-тр, ст-рах; необходимо перенести: про-смотр, а слово «страх» переносить нельзя, так как данное слово состоит из одного слога.

2. Так же категорически запрещается отделять согласную от следующей за ней гласной[1, с. 17]. Приведём пример:

Неправильно:

люб-овь

реб-ята

тёте-нька

паст-ух

Правильно:

лю-бовь

ре-бята/ребя-та

тё-тенька/тётень-ка

пас-тух

Комментарии:

1. При переносе слов с односложной приставкой на согласную, которая стоит перед гласной (кроме Ы), желательно не разбивать приставку переносом; однако возможен перенос и в соответствии с только что приведённым правилом. Приведём пример: без-аварийный и бе-заварийный.

2. Если после приставки стоит буква Ы, то нельзя переносить часть слова, начинающуюся с буквы Ы. Приведём пример: ~~ро-зыгрыш~~ - ро-зыгрыш.

3. Слова, где приставка ярко не выделяется, переносятся в соответствии с основным правилом. Приведём пример: ра-зорять, разо-рять; ра-зуть, ра-зум.

4. Запрещается отделять буквы **ъ** и **ь** от предшествующей согласной. Приведём пример: ~~под-ъезд~~ – подь-езд.

5. Запрещено отделять букву **й** от предшествующей гласной. Приведём пример: ~~во-йна~~ – вой-на.

6. Запрещено оставлять в конце строки или переносить на другую строку одну букву. Приведём пример: ~~о-гурцы, огурц-ы~~ – огур-цы.

7. При переносе слов с приставками запрещено разбивать односложную приставку, если за приставкой идёт согласный. Приведём пример: ~~по-дбивать~~ – под-бивать.

8. Во время переноса слов с приставками запрещено оставлять в конце строки при приставке начальную часть корня, которая не составляет составляющую слога. Приведём пример: ~~приел-онить~~ – при-слонить.

9. Во время переноса сложных слов запрещено оставлять в конце строки начальную часть второй основы, причём если эта часть не составляет слога. Приведём пример: ~~жу-жжание~~ – жуж-жание.

10. Запрещено оставлять в конце строки или переносить в начало следующей две одинаковые согласные, которые стоят между гласными. Приведём пример: ~~ма-еаа~~ – масса.

Заметка: данный комментарий не относится к начальным двойным согласным корня: *поссорить*, а также к двойным согласным второй основы в сложных словах: *нововведение*.

11. Запрещено разбивать переносом односложную часть сложносокращённого слова. Приведём пример: ~~спе-одежда~~ – спец-одежда.

12. Запрещено разбивать переносом аббревиатуры. Приведём пример: СССР, ННГУ, КЗоТ, ТУ-104.

13. Запрещено переносить сокращённые обозначения мер, отрывая их от цифр, которые указывают число измеряемых единиц. Приведём пример: 72/м, 253/км.

14. Запрещено отрывать при переносе от цифры соединённое с ней дефисом грамматическое окончание. Приведём пример: 1/-е, 2/-го

15. Запрещено разбивать переносами условные графические сокращения. Приведём пример: *т.д., и т.п.,*

16. Запрещено переносить на другую строку пунктуационные знаки, кроме тире, стоящего после точки или после двоеточия перед второй частью прерванной прямой речи.

17. Нельзя оставлять в конце строки открывающую скобку и открывающие кавычки[3].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что тема «Правила переноса и деления слов на слоги» является достаточно сложной для восприятия ребёнка младшего школьного возраста. Необходимо больше времени уделять данной теме, так же дети должны заниматься дома с родителями, пользуясь правилами деления на слоги, а так же правилами переноса слов в русском языке.

Литература

1. Балашева Л.В., Дементьева В.В. Упражнения к теме «Слог. Правила переноса слов». – М., 2015. – 17с.
2. Балашова Л.В. Курс русского языка. Правила переноса слов в пособии. - М., 2008. - 14 с.
3. Статья (1 класс) по теме: Деление слов на слоги | Социальная сеть работников образования // [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-dlya-roditelei/2012/11/09/delenie-slov-na-slogi> (дата обращения 05.03.2019).
4. Тараторкина, М. В. Справочная служба русского языка [Текст] / М. В. Тараторкина // Волна. – 2012. – 9 ноября. – С. 3.
5. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования // [Электронный ресурс]. – URL: www.firo.ru/?page_id=11003/ (дата обращения 15.11.2018).

ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОГО РОДИТЕЛЬСТВА НА ПРИМЕРЕ СИСТЕМЫ РАБОТЫ МБОУ НШ «ПРОГИМНАЗИЯ»

*Толмачева Елена Олеговна,
заместитель директора по УВР
МБОУ НШ «Прогимназия»
г.Сургут*

Аннотация. В статье рассмотрена дефиниция понятия «ответственное родительство», определены основные параметры и составляющие ответственного родительства. Компонентами ответственного родительства определены: ответственное репродуктивное поведение, ответственное отношение к беременности и родам, ответственное воспитание детей и положительные родственные отношения. На основании теоретического анализа и практического опыта МБОУ НШ «Прогимназия» авторами обозначены основные направления работы с родителями (законными представителями) по формированию у них ответственного родительства.

Ключевые слова: ответственное родительство, концепция ответственного родительства, ответственное воспитание детей, психолого-педагогическое обучение родителей, педагогическое взаимодействие.

В современном научном сообществе активно дискутируется проблемы снижения рождаемости, трансформации института брака, распространения неполных семей и тому подобное. В настоящее время осуществлено немало исследований, направленных на осмысление этих явлений, причин их возникновения и возможных социально-демографических последствий. Однако, до сих пор не сформирована единая целостная концепция, которая могла бы исчерпывающе объяснить имеющиеся тренды, и дала бы возможность спрогнозировать, каким будет ход процессов рождаемости и брачно-семейной динамики в ближайшем будущем. Концептуальное основание анализа ответственного родительства находится лишь на стадии формирования, однако имеющийся теоретический инструментарий сейчас позволяет объяснить снижение «спроса» на детей, смещение фокуса с численности детей на их качественные характеристики, потребность инвестирования в человеческий капитал ребенка, причины возникновения сознательной бездетности и др. Формирование и функционирование ответственного родительства нуждается в комплексном психолого-педагогическом сопровождении.

Актуальность проблемы является безусловной в контексте снижения рождаемости, ухудшения брачно-семейной динамики, распространения неполных семей, роста масштабов сиротства, наличия случаев жестокого обращения с детьми и т.п. Не менее важны медико-социальные аспекты проблемы, связанные с культурой полового воспитания, утверждением активного самосохраняемого поведения, необходимостью социальной поддержки молодежи. Философия ответственного родительства должна стать основой как социальных практик, так и современной семейной политики, обеспечить ее ориентацию на удовлетворение интересов родителей и детей, на развитие человеческого и социального капитала.

Среди многих функций, которые выполняет семья, важнейшим является воспитательная. Однако катаклизмы, происходящие в современном российском обществе, и экономические трудности тормозят адаптацию семьи как социального института к новым условиям настоящего, негативно сказываются на ее воспитательной роли.

Важная роль в формировании ответственного родительства отводится учреждениям образования, и от того, как организована и реализована работа с родителями каждого учебного заведения и каждого его отдельного класса, в значительной степени зависит успешность процесса обучения и воспитания детей. В связи с этим существенно возрастает значимость привлечения родителей, всех взрослых членов семьи к сотрудничеству с педагогическим коллективом, к активному участию в жизни учебного заведения, класса.

Таким образом, содержание педагогической деятельности учителя особенно в начальной школе должно направляться на повышение готовности родителей к воспитанию детей, на осознание ими важности ответственного родительства, на формирование у них педагогической культуры и компетентности.

Проблема ответственного родительства является комплексной, поскольку находится на грани социологии, психологии, демографии и экономики. Одним из первых, кто использовал экономический инструментарий для объяснения родительского поведения, был американский экономист Г. Беккер (G. Becker). Именно он выдвинул предположение о существовании «спроса на детей» и рассматривал детей как одну из инвестиционных альтернатив: родители могут инвестировать в ребенка, а могут эти же средства и время направить на свое личное развитие или на другие инвестиционные проекты. Вопрос отцовства достаточно активно изучаются психологами, социологами и педагогами. Современные ученые проблемы ответственного родительства изучали в основном в контексте брачно-семейных процессов и социальной политики. Особый вклад в изучение этого вопроса сделали И. Курило (I. Kurylo), Б. Кример (B. Krimer), Э. Либановой (E. Libanova), Л. Слюсарь (L. Sliusar). В то же время этот феномен является малоисследованным и требует основательного изучения, ведь концепция ответственного родительства может стать основой для разработки эффективной семейной политики.

Для нашего исследования особое значение имеют работы, посвященные изучению ответственного родительства в педагогике и психологии. Среди них исследования Н.А. Гительсон, В.Н. Дружинина, И.С. Кона, В.Д. Москаленко, Р.В. Овчаровой, Г.Г. Филипповой.

Рассматривая феномен родительства, необходимо прояснить вопрос его соотношения с семейной системой. Общепринятый взгляд на семью подразумевает наличие в ней кроме супружеской пары еще и ребенка или детей. Семья является исторически конкретной системой взаимоотношений между супругами, родителями и детьми, а также малой группой, члены которой связаны между собой брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью. С этой точки зрения можно включить родительство как подсистему в систему семьи, в качестве относительно самостоятельного образования.

Системный подход предполагает признание семьи как единого целого, единого психологического и биологического организма, признание всеобщих семейных взаимосвязей (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий, 1999).

В современном социуме существенно уменьшилась роль детей: рождение детей больше не связано с экономической необходимостью, потребностью помощи по хозяйству

и материального обеспечения в старости, также постепенно теряется роль религиозных запретов. Наряду с этим происходит трансформация образа ребенка: для родителей она превращается в объект любви, обожания и инвестиций (как финансовых, так и эмоциональных), семьи становятся детоцентричными. То есть родительство с простого воспроизводства и экономической необходимости превращается в реализацию социально-психологической потребности супругов, постепенно происходит утверждение ответственного родительства.

В статье мы используем интегральное понятие «родительство», которое отражает равноправное участие мужчины и женщины в воспитании детей в современных семьях (с англ. parenthood), то есть оно включает как материнство (рождение и воспитание детей женщиной), так и участие отца в воспитании детей.

В литературе сущность родительства как многогранного явления рассматривается как:

- социальный институт, который объединяет два других института - материнство и отцовство (в узком смысле);
- деятельность родителей по уходу, материальному обеспечению, воспитанию, обучению ребенка;
- объективный факт происхождения ребенка от конкретных родителей, заверенный актовой записью о рождении в органах ЗАГС;
- субъективное ощущение человека себя отцом / матерью;
- кровное родство между родителями и ребенком;
- осознание родителями родственной связи с детьми [5, с.45].

Если родительство - это в большей степени биологическое и социальное явление, то ответственное родительство - проявление индивидуальной и социальной ответственности. Ведь сам факт наличия детей не означает, что родители ответственно выполняют свои родительские функции. Компонент ответственности в родительстве имеет дуалистический характер: с одной стороны родители ответственны перед обществом за воспитание его новых членов, с другой - это проявление личной социальной ответственности.

Согласно методологии UNISEF, ответственное родительство предусматривает безопасную физическую среду, присмотр за детьми и их поведением, содействие развитию их социально-эмоциональных и когнитивных компетенций, направление и поддержку в повседневной жизни [6]. По логике этого подхода, ответственное родительство охватывает только воспитание детей, тогда как мы рассматриваем его значительно шире - с учетом этапа, предшествующего рождению ребенка, и поддержки

семейных отношений с уже взрослыми детьми. То есть, ответственное родительство предусматривает следующие стадии:

- планирование и рождение детей;
- воспитание и развитие детей;
- поддержание родственных отношений.

Каждый из этих этапов является важным как для родителей (реализация родительской функции), так и для физического и психоэмоционального становления детей.

В настоящее время в России классическое определение «родительства» дифференцировалось на «ответственное родительство» и «инфантильное родительство». Данный феномен обусловлен, прежде всего, потерей духовно нравственных ориентиров, нездорового образа жизни, низким уровнем общей культуры (культуры родительства, коммуникативной, сексуальной культуры и прочих ее компонентов) в среднестатистической российской семье, самоустранение многих родителей от воспитания детей, что порождает многочисленные проблемы в личностном становлении подрастающего поколения.

Сегодня и в педагогической науке, и в обществе много говорят и пишут о семье и школе, признавая их главными источниками развития ребенка, ведь ребенок для семьи - неоценимое сокровище, а для школы - основа деятельности. Как показывает практика, сотрудничество школы и родительской общественности обеспечивает создание для ребенка в школе положительной природной среды, в которой развиваются умения, творческие способности, склонности ребенка.

Опыт работы школы с родителями дает возможность утверждать, что: ознакомление родителей с содержанием и методикой учебно-воспитательного процесса, психолого-педагогическое просвещение родителей, привлечение родителей к совместной деятельности, помощь родительской общественности и школы семьям, попавшим в сложные жизненные обстоятельства, привлечение к сотрудничеству различных учреждений, организаций - это путь к созданию крепкой школьной семьи, которая способна обеспечить детям счастливое детство, открытие талантов, исполнения желаний, направление молодого поколения на путь личностного успеха.

Согласно проведенной диагностики, индивидуальной работы с родителями, на основе полученных результатов посещения семей учащихся, изучения документальных данных и поведения ребенка в семье - школа обеспечит определение оптимальных средств, форм, методов социально-психолого-педагогического сопровождения семейного

воспитания, повышение педагогического просвещения родителей и формирование у них ответственного родительства.

У семьи и у школы общая цель - воспитать всесторонне развитую, гармоничную личность, способную реализовать себя в профессиональной, общественной и семейной жизни. Конечный результат совместной воспитательной деятельности семьи и школы - сформированные у ребенка потребности в здоровом образе жизни, развитый интеллект, всестороннее развитие, интеллигентность в общении, эстетическое восприятие мира, понимание ответственности за дальнейшую судьбу общества и государства. Мы считаем, что достигнуть этой цели возможно только при условии, когда в школе создана и должным образом функционирует единая воспитательная среда, когда педагоги и родители разделяют всю ответственность за будущее ребенка, когда семья и школа действует по принципу единства слова и дела, чего на сегодняшний день достичь семье и школе довольно трудно. Противоречия этой проблемы заключаются в том, что общий образовательный уровень родителей неуклонно повышается, а это влечет уверенность в непогрешимости их педагогической позиции. Однако, в практике начальной школы в большинстве случаев постоянно отмечается низкий уровень психолого-педагогической культуры родителей.

В нашей школе – МБОУ НШ «Прогимназия» накоплен богатый и интересный опыт педагогического просвещения и обучения родительской общественности. Свою задачу мы видим в том, чтобы вся деятельность школы вызывала у родителей доверие, способствовала налаживанию между школой и родителями тесных партнерских отношений. Хотя реалии говорят о том, что в семьях ухудшается морально-психологический климат, часто в них царит отчужденность между детьми и родителями, семейные неурядицы становятся причиной замкнутости ребенка, социального сиротства, переживаний, ощущения собственной вины.

В основе нашего педагогического и психологического обучения родителей лежат следующие основные правила:

- каждый ребенок имеет собственные способности, дарования и мы сможем их развить;
- никогда не сравнивать детей в их успехах или неудачах, каждый ребенок неповторим и индивидуален;
- опираться на принцип достижения успеха, не вспоминать того, что уже в прошлом, двигаться вперед к поставленным целям;
- ученик, учитель, семья - равноправные партнеры на протяжении всех лет обучения ребенка в школе.

Мы считаем, что наиболее действенными направлениями в работе с родителями учащихся являются:

Ознакомление с условиями жизни семьи, ее психологическим климатом, особенностями поведения ребенка.

Изучение уровня педагогической культуры родителей.

Выявление проблем, которые испытывают родители.

Ознакомление с положительным опытом семейного воспитания с целью его распространения.

Осуществление коллективного, дифференцированного и индивидуального педагогического воздействия на родителей на основе тщательного анализа.

Помощь родителям в повышении их педагогической культуры, организации семейной жизни как источника самовоспитания ребенка.

Привлечение родителей к участию, организации интересной и содержательной внеклассной деятельности.

Участие родителей в управлении школой, обогащении материальной базы учреждения.

Распространение опыта работы с родителями.

Создание банков научно-методической информации по проблемам семьи, семейному воспитанию.

Практика начальной школы убедительно показывает, что устанавливать связи с родителями нужно еще до того, как их дети придут в первый класс. Уже с этого периода школа берет на себя заботу о формировании педагогической культуры родителей и соответственно – ответственного родительства. Работу с родителями проводят учителя, которым с сентября следующего года будут вести набор 1-й класс. Именно в начальной школе задачей педагога становится не только создание коллектива учащихся, классного коллектива, но и коллектива родителей, способных быть активными участниками образовательных отношений.

Мы убеждены, что родителям необходимо помочь стать ответственными родителями, поэтому просвещение по вопросам психологии, педагогики является главным содержанием работы педагогов в этом направлении. В связи с этим, психолого-педагогическое просвещение необходимо организовывать так, чтобы оно имело опережающий характер, отвечало на вопрос не только настоящего, но и те, которые возникнут у родителей на определенном периоде развития ребенка. Конечно, для этого нужно не только предлагать темы для обсуждения, выступления специалистов, но и

учитывать пожелания родителей в подборе темы, создавать ситуацию, когда родитель сам становится руководителем того или иного проекта.

Ответственное родительство - это платформа, на основе которой формируются осознанная потребность в детях, необходимые знания для воспитания и развития детей, партнерские отношения между родителями и детьми в течение жизни. Это многогранное явление, которое является синтезом ответственного репродуктивного поведения, ответственного отношения к беременности и родам, ответственного воспитания детей и регулярных положительных коммуникаций в семье. Для становления института ответственного родительства крайне важным является взаимодействие семьи и образовательного учреждения.

Литература

1. Валькова Л. Н. Семейный клуб - одна из активных форм повышения компетентности участников образовательного процесса // Начальная школа. 2010. № 6. С. 25-29
2. Гуда Е. В. Формы и методы работы с родителями в начальной школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sibac.info/conf/pedagog/xii/26405>
3. Леонова А. Семья и воспитание детей: частные изменения или системный сдвиг? / А. Леонова // Отечественные записки. - 2004. - № 4. - С. 60-75
4. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен: [учебное пособие] / Р. В. Овчарова. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.
5. Овчарова Р. В. Психология родительства : учеб. пособие для студентов / Р. В. Овчарова.– М.: Академия, 2005. – 368 с.
6. Официальный сайт UNICEF [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.unicef.org/earlychildhood/index_69849.html
7. Тимарцева Л. В. Изучение истории семьи// Начальная школа. 2008. № 2. С. 67—74

ОРГАНИЗАЦИЯ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИ ГРАМОТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ПО ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ

Тужикова Валерия Дмитриевна

Сургутский государственный педагогический университет

Сургут, Россия

Аннотация: в статье раскрыто определение понятия «Экологически грамотное поведение детей младшего школьного возраста», основные проявления этого поведения. Раскрыт потенциал квест-технологии для формирования экологически грамотного поведения у детей младшего школьного возраста при изучении окружающего мира.

Ключевые слова: экология, экологически грамотное поведение детей младшего школьного возраста, младший школьный возраст, квест-технология, окружающий мир.

Проблема экологического воспитания – одна из самых актуальных на сегодняшний день. Бережное отношение к природе, осознание важности ее охраны и восстановления, формирование экологически целесообразного поведения в природе необходимо воспитывать с ранних лет. В настоящее время безжалостно загрязняются и становятся безжизненными водоемы, обедняются флора и фауна – все это является тревожным сигналом, призывающим разумно относиться к окружающему миру. В связи с этим, тема экологического воспитания подрастающего поколения становится актуальной как никогда [3, с. 114].

На основе проанализированной литературы [8, с.150] нами были выделены уровни сформированности экологически грамотного поведения у детей младшего школьного возраста:

- 1) Экологические знания.
- 2) Эмоциональное отношение к природе.
- 3) Волевые стремления соблюдать правила экологически грамотного поведения на природе.

Раскроем сущность каждого компонента экологически грамотного поведения в природе детей младшего школьного возраста.

С раннего детства, общаясь с природой, ребенок получает минимальные экологические знания и умения. Придя в школу, ученик начинает получать конкретные знания в области экологии. Самое главное в этом процессе – это заинтересованность ребенка. Экологические знания ученик получает непосредственно на уроке или на внеклассных мероприятиях посредством общения с природой. Учителю рекомендуется использовать на уроке различные виды работ (просмотр кинофильмов, экскурсии, экологические вечера). Получить экологические знания ученик может и с помощью самостоятельной работы [9, с.267].

Зверев И.Д. считает, что формирование ценностных ориентаций не должно сводиться только к повышению экологической эрудиции школьников. Важно, чтобы у

ребёнка не просто было сформировано понятие о многих природных объектах, а чтобы эти природные объекты стали для него личностно значимыми, чтобы по отношению к ним проявлялись чувства ребенка. О высоком показателе ценностных ориентаций к миру природы можно говорить, когда ребенок проявляет симпатию к большому количеству природных объектов, способен идентифицироваться с ними, они ему симпатичны и, в конце концов, субъективируются ребенком, происходит расширение индивидуального экологического пространства личности [2,с.12].

Волевые стремления соблюдать правила экологически грамотного поведения на природе. На первом этапе у школьников формируются мотивы необходимости и желания, стремления и интереса к познанию объектов живой природы и человека. Особую роль играет формирование мотивации ответственного отношения учащихся к природе. Мотивы деятельности предполагают осознание школьниками значения природы как универсальной ценности. На втором этапе формулируются экологические проблемы. В беседе рассматривается вопрос о состоянии природной среды в настоящее время, вводится понятие «экологическая проблема». Понимание младшими школьниками сути экологических проблем связано со знанием хозяйственной деятельности человека [4,с.78].

ФГОС НОО устанавливает личностные и метапредметные планируемые результаты, которыми должны овладеть выпускники начальной школы: формирование целостного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, сформированность уважительного отношения к природе, освоение основ экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы и людей, норм здоровьесберегающего поведения в природной среде [7]. Данные результаты являются компонентами экологически грамотного поведения в природе. Отсюда можно сделать вывод о необходимости формирования экологически грамотного поведения у детей младшего школьного возраста.

Изучение предмета «Окружающий мир» обеспечивает естественно-научную основу понимания младшими школьниками необходимости бережного отношения и сохранения окружающей среды.

В ФГОС НОО в 19.7. представлена «Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни должна обеспечивать: формирование представлений об основах экологической культуры на примере экологически сообразного поведения в быту и природе, безопасного для человека и окружающей среды». В основе построения внеклассных занятий с экологической направленностью лежат следующие целевые установки: формирование целостного представления о природном и социальном окружении как среде жизни, труда и отдыха человека; развитие умения воспринимать

окружающим мир посредством органов чувств и познавательного интереса, и способности к причинному объяснению при анализе фактов и явлений окружающей действительности; обучение младших школьников методам познания окружающего мира; воспитание эстетического и нравственного отношения к среде жизнедеятельности человека, умение вести себя в ней в соответствии с общечеловеческими нормами морали.

Методическими условиями формирования экологической культуры младших школьников при освоении интегративного курса «Окружающий мир» являются: организация познавательной, творческой, практической и исследовательской, природоохранительной деятельности младших школьников; их включенность в различные виды деятельности.

Рассмотрим урок окружающего мира как основную форму организации учебной деятельности естественно-научной направленности. Урок окружающего мира – это относительно самостоятельная, целостная единица общего учебного процесса. Урок окружающего мира будет эффективным, если: будут чётко определены цель и задачи; определено содержание урока, соответствующее цели и задачам; структура урока характеризуется определённой логикой; подобраны рациональные методы и средства обучения; прослеживаются преемственность и межпредметные связи; достигнута познавательная активность обучающихся [1,с.19-21].

Е.А. Игумнова, И.В. Редецкая, И.Ю. Сорока [3], определили перечень образовательных технологий, позволяющих реализовать экологическое воспитание в начальной школе (см.рис.1), в том числе и при формировании экологически грамотного поведения у детей младшего школьного возраста на уроках по окружающему миру.

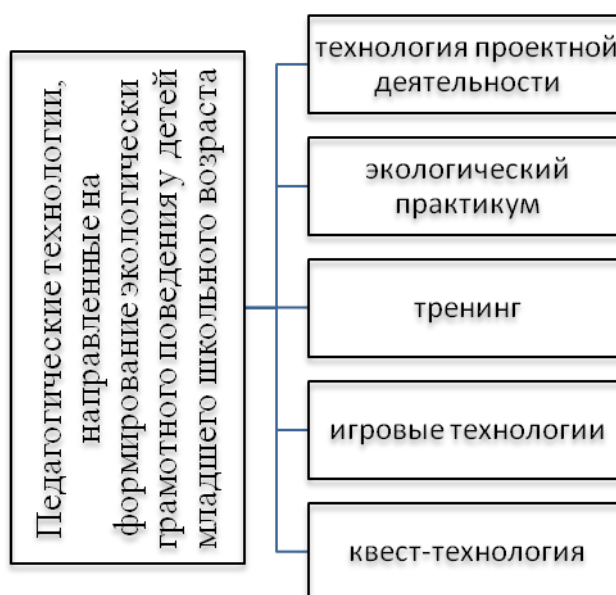


Рис. 1. Педагогические технологии, направленные на формирование экологически грамотного поведения у детей младшего школьного возраста

Из всех перечисленных педагогических технологий особый интерес вызывает квест-технология. Квест-технология имеет ряд особенностей: образовательная задача осуществляется через игровую деятельность и носит поисковый характер; самовыражению ребенка способствует внедрение новых технических средств обучения; целенаправленно мотивируется эмоциональная и интеллектуальная активности ребенка. Образовательный процесс может быть организован в форме обучающей игры, творческой деятельности, познавательной и поисковой деятельности детей; может быть как индивидуальным, так и коллективным.

Благодаря использованию технологии квеста в образовательном процессе обучающиеся получают возможность самостоятельно выбирать и структурировать материал, анализировать полученную информацию, учиться самостоятельно принимать решения для получения нужного результата, постигать элементы научно-практической работы.

Анализ литературы показал, что педагоги НОО чаще всего квесты используют для формирования экологически грамотного поведения у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности, недооценивая их возможностей в урочной деятельности.

Урок-квест — это занятие, которое проходит в игровой форме.

Можно выделить два формата таких уроков:

- Урок на свежем воздухе. Для этого нужно выйти на улицу (парк, школьный двор или же поехать на какую-то экскурсию), где дети младшего возраста будут искать различные подсказки и предметы, чтобы потом, собрав их, решить головоломку, найти клад или ответить на вопросы.

- Урок в замкнутом помещении. Принцип квеста — найти выход. Обучающиеся должны выполнить ряд тех или иных действий, чтобы найти ключ и спастись.

Какую бы форму не выбрал учитель начальных классов, организовать урок-квест предполагает систему приключенческих командных игр, в которой все участники будут находиться в гуще экологических приключенческих событий, и каждый будет осознавать, что именно от него, от его знаний, принятых решений, действий зависит успех команды. В процессе таких деятельных игр у детей младшего школьного возраста будут формироваться экологически грамотное поведение .

Алгоритм подготовки урока-квеста может быть следующий:

1. Определить цели и задачи.

2. Выбрать место проведения игры.
3. Составить паспорт прохождения этапов или карту маршрута.
4. Сформировать состав участников, рассчитать количество организаторов и помощников.
5. Разработать легенду игры, её формат и правила, написать сценарий (конспект)
6. Подготовить задания, реквизит для игры.
7. Назначить дату и замотивировать участников.
8. Проведение квест-урока.
9. Обобщение и презентация результатов игры (рассказ, коллаж, газета, информационный листок и пр.)
10. Провести анализ полученных результатов (слабые, сильные стороны, возможности и угрозы)

Организационная часть урока-квеста включает: распределение детей на команды; знакомство с правилами; раздача карт или буклетов-путеводителей, в которых в иллюстрированной форме представлен порядок прохождения игровых точек.

Второй этап – экспозиция, предполагает прохождение основных этапов-заданий игрового маршрута, решение задач, выполнение ролевых заданий по преодолению препятствий.

Обязательно педагогом должна быть предусмотрена стимулирующая система штрафов за ошибки, а также бонусов за удачные варианты и правильные ответы.

Эпилог – это завершающая часть квеста, на которой предполагается подведение итогов, обмен мнениями, награждение призами игроков команды, одержавшей победу.

Квест построен на коммуникационном взаимодействии между игроками. Не общаясь с другими игроками невозможно достичь индивидуальных целей, что стимулирует общение и служит хорошим способом сплотить играющих. Квесты помогают обучающимся наладить успешное взаимодействие в команде, прочувствовать и сформировать взаимовыручку, разделение обязанностей и взаимозаменяемость, и при необходимости научиться без паники мобилизоваться и очень быстро решать нестандартные задачи.

Квесты несут в себе элемент соревновательности, они способствуют развитию аналитических способностей. Использование квестов расширяет рамки образовательного пространства. Такова развивающая роль квестов.

Обучение происходит незаметно, ведь при решении поставленных задач можно узнать много нового. Квест – прекрасная возможность приобрести новые знания и опыт, в том числе при формировании экологически грамотного поведения у детей младшего школьного возраста на уроках по окружающему миру.

Значение урочной работы при изучении окружающего мира по формированию экологически грамотного поведения у детей младшего школьного возраста состоит в овладении основами практических знаний о человеке, природе и обществе, в умении устанавливать причинно-следственные связи в окружающем мире, прежде всего на материале родного края. В результате у обучающихся начальных классов будут сформированы умения проводить наблюдения, ставить простые опыты, соблюдать правила поведения в природе. Это позволит детям младшего школьного возраста в будущем адекватно вести себя в природе, социуме.

Литература

1. Алексеева О.В., Арасланова А.А. Окружающий мир. Особенности изучения предмета в начальной школе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. - Москва: Издательский Дом "Академия Естествознания", 2017. С.64-91.
2. Зверев, И. Д. Компоненты экологического образования [Текст]/И.Д.Зверев, Л.Т. Салеева// - М., 2001.-С. 12-26.
3. Игумнова Е.А. Опыт применения квест-технологии в профильном лагере экологической направленности [Текст]/Игумнова Е.А., Радецкая И.В., Сорока И.Ю.//Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. 2016. -Т. 11. -№ 5. -С. 17-27.
4. Константинова, А.Ю. Формирование у детей старшего дошкольного возраста навыков экологически грамотного и безопасного поведения [Текст]/Константинова А.Ю., Медведева И.М.// Череповецкие научные чтения - 2015 материалы Всероссийской научно-практической конференции: в 3-х частях. Ответственный редактор: Н.П. Павлова. 2016.- С. 114-115.
5. Меднис, Л.С. О методах формирования экологических знаний младших школьников [Текст] /Л.С. Меднис// Современные подходы к повышению качества образования.- Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции.-

Редколлегия: ответственный редактор Л.В. Ведерникова, редактор-составитель Л.А. Павлова, Е.В. Слизкова.- 2013. - С. 78-81.

6. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения [Текст] : нач. шк. / сост. Е. С. Савинов. – 4-е изд., перераб. - М. : Просвещение, 2013. - 223 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / М-во образования и науки Рос. Федерации.-6-е изд., перераб.-М.: Просвещение, 2018.-53с.

МЕНТАЛЬНЫЕ КАРТЫ - ОТ ИДЕИ К ВОПЛОЩЕНИЮ НА ПРАКТИКЕ

Уральская Юлия Алексеевна

студентка Психолого- педагогического факультета ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», г. Йошкар - Ола

E-mail: yulianavsnutt@mail.ru

Чалдышкина Наталья Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», г. Йошкар – Ола

E-mail: chaldyshkina_n_n@mail.ru

Аннотация: в статье раскрыты сущность, особенности и сферы применения ментальных карт. Описаны значимость и преимущества применения ментальных карт в образовательной деятельности. Представлены рекомендации по написанию карт, перспективы продолжения исследования.

Ключевые слова: ментальные карты, интеллект-карты, информация, ключевое слово, главная тема, развитие.

Сфера образования динамично развивается, прогрессирует. Процесс передачи знаний с каждым годом становится более информативным, мобильным и доступным, в связи с этим появилось много разнообразных инновационных педагогических методов и технологий, к числу которых относят ментальные карты.

В настоящее время ментальные карты (карты мышления, интеллект-карты, карты ума, ассоциативные карты, карты разума, карты памяти, Mind Map) набирает широкое распространение в сфере образования. Успешность развития детей зависит от уровня

сформированности таких мыслительных операций как: синтез, анализ, обобщение, мышление, продуктивным средством развития которых являются карты мышления.

Ментальные карты – это одна из востребованных и популярных сейчас техник визуализации мышления [3]. Их можно внедрить в высшие учебные заведения, школы, а также в дошкольные учреждения для повышения эффективности процесса обучения. В отличие от линейной формы записи рассуждений карты разума предлагают радиальную форму записи, именно поэтому они способствуют лучшему усвоению полученной информации, помогают представить информацию быстрее и нагляднее, в отличие от обычных текстов, списков или таблиц. Информация, полученная с помощью ментальных карт, запоминается и воспроизводится быстрее, потому что она содержит в себе информативные рисунки и символы.

В 70-е годы 20 века психолог из Англии Т.Бьюзен проанализировал научную литературу по проблеме использования особенностей мозга. В итоге он пришел к выводу, что рисунок занимает одно из главных мест в процессе мышления, а восприятие текста линейным способом не является лучшим. Т.Бьюзен писал: «Каждый бит информации, поступающей в мозг может быть представлен в виде центрального сферического объекта, от которого расходятся десятки, сотни, тысячи и миллионы «крючков». Каждый «крючок» представляет собой ассоциацию, и каждая ассоциация, в свою очередь, располагает практически бесконечным множеством связей с другими ассоциациями... В результате использования этой многоканальной системы обработки и хранения информации мозг в любой момент времени содержит «информационные карты», сложности которых позавидовали бы лучшие картографы всех времён, будь они в состоянии эти карты увидеть» [1]. Вследствие чего Т.Бьюзен и создал ментальные карты.

Ментальные карты также интересовали Х. Мюллера который получил сертификат тренера по картированию мышления, выданный Центром Т.Бьюзена. Х.Мюллер пишет: «Картирование мышления подходит любому человеку, готовому к освоению новой методики. Его опыт показал, что картирование мышления может использовать любой человек независимо от своего типа восприятия (аудиальный/слуховой тип, визуальный/зрительный тип, кинестетический/двигательный тип), уже только благодаря этому биологическому наследию. Различие состоит лишь в способе составления интеллект карт и обращения с ними представителей этих типов» [2].

Особенности интеллект-карт:

- 1) В центре листа располагается главная (центральная, ключевая) тема, которая представлена в форме слова или рисунка;

2) От центральной темы отходят основные ветви, которые раскрывают суть главного слова или рисунка (в основном это существительные и прилагательные). Ветви и центральная тема связаны и зависимы между собой;

3) От основных ветвей отходят другие ветви с ключевыми словами, которые отличаются по ширине, форме и цвету;

4) С помощью добавления новых ветвей с ключевыми словами карта конкретизируется до тех пор, пока тема не будет раскрыта.

5) Подчеркивать внимание можно с помощью изменения высоты, цвета, размера букв и слов.

Ментальные карты выполняют множество функций, ниже приведены некоторые из них:

- 1) Подготовка презентации
- 2) Составление плана конспекта, выступления
- 3) Систематизация новых знаний
- 4) Составление списка дел
- 5) Распределение обязанностей
- 6) Объяснение материала

10 правил, которым нужно следовать при создании карт:

1) Главное слово пишется в центре горизонтально расположенного листа, важно сделать на нем акцент;

2) Все ключевые слова переплетаются друг с другом;

3) Обязательно должны быть использованы картинки, рисунки или символы;

4) Ключевые слова должны отличаться друг от друга и быть разного размера;

5) Слова пишутся печатными буквами;

6) От каждого слова должна отходить только одна ветвь;

7) Для ветвей нужно использовать разные цвета, чтобы они выделялись на фоне всего остального;

8) Чем дальше ветви отходят от центра (главной темы), тем тоньше они становятся;

9) Использование ассоциаций;

10) У создателя карт должен быть свой индивидуальный стиль.

Карты мышления используются в школах и вузе для классифицирования информации, ответов на семинарах, уроках, выступлениях, ещё они применяются для составления списка дел, но также их советуют применять в работе с детьми дошкольного

возраста для развития всех познавательных процессов (ощущение, восприятие, память, мышление, воображение и др.).

Больше половины людей во всем мире являются визуалами, то есть они анализируют и воспринимают основную часть полученной информации наглядным способом.

В центре внимания нашего исследования – развитие детей дошкольного возраста. Приблизительно 5% полученной информации они усваивают кинестетическим способом, 30% аудиальным, следовательно, 65% приходится на визуальный способ. Это говорит о том, что ребенок хуже усвоит информацию если её, произнесут вслух, а не покажут на листе бумаге. Поэтому чаще всего детям легче описать увиденное, чем услышанное, следовательно, во время обучения и развития познавательных процессов необходимо наличие разнообразных схем, картинок, ярких акцентов, которые помогут удержать внимание на главной мысли. Период дошкольного детства очень важный этап в развитии человека, он является одним из наиболее интенсивных периодов, поэтому важно сформировать воображение и другие познавательные процессы в этом возрасте.

Подводя итог, можно сказать, что ментальные карты положительно влияют на большинство сфер деятельности, в том числе и на образовательную, потому что они помогают выделять основную идею из большого объема информации, классифицировать ее и запоминать. Помимо этого, данные карты развивают мышление, творческие способности и воображение, и это вполне применимо в практике работы с детьми дошкольного возраста. Благодаря ментальным картам у детей появляется понимание того, что разрозненные вещи могут составлять единое целое. С их помощью дети находят связь между объектами и могут свободно рассуждать на различные темы.

Планируем разработать серию занятий по применению ментальных карт в процессе развития воображения у детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Бьюзен Т. Карты памяти. Используй свою память на 100% / Т. Бьюзен. – М.: РосмэнПресс, 2007. – 96 с.
2. Мюллер Х. Составление ментальных карт: метод генерации и структурирования идей / Х. Мюллер. – М.: Омега-Л, 2007. – 126 с.
3. Сазанова Л. А. Ментальные карты как средство обучения в вузе / Л. А. Сазанова // Перспективы развития информационных технологий. – 2016. – № 28. – С. 118–122.