

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА: ОБРАЗОВАНИЕ, КУЛЬТУРА, ИСКУССТВО

Материалы Международной
научно-практической конференции

Луганск, 20–21 апреля 2016 года



Издательство ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет
имени Тараса Шевченко «Альма матер»
ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 91011, т/ф (0642)58-03-20
e-mail: alma_mater@ltsu.org

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ЛНР
ГОУ ВПО ЛНР «ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКО»

ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ
ИНСТИТУТ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Кафедра дошкольного и начального образования
Кафедра филологических дисциплин
Кафедра педагогики

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА: ОБРАЗОВАНИЕ, КУЛЬТУРА, ИСКУССТВО

*Материалы Международной
научно-практической конференции*

Часть I

20–21 апреля 2016 года
Луганск

УДК [316.3:17.022.1](062)–043.86

ББК 60.028:я43

Д 85

*Печатается по решению Ученого совета
Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко
(протокол № 2 от 30 сентября 2016 г.)*

Рецензенты:

- Белых А.С.** – профессор кафедры педагогики ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», доктор педагогических наук.
- Ротерс Т.Т.** – заведующий кафедрой теории и методики физического воспитания ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», доктор педагогических наук, профессор.
- Турианская О.Ф.** – и.о. директора Института последиplomного образования и дистанционного обучения ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», доктор педагогических наук, профессор.

Д 85 **Духовно-нравственные основы развития современного общества: образование, культура, искусство** : материалы Международной науч.-практ. конф. (г. Луганск, 20–21 апреля 2016 года): в 2 ч. / под ред. : Горашук В.П. : Ч. 1. – Луганск : «Альма-матер», 2016. – 220 с.

Издание подготовлено по материалам докладов участников Международной научно-практической конференции «Духовно-нравственные основы развития современного общества: образование, культура, искусство». Авторы статей поднимают проблемы духовно-нравственного развития общества, формирования личности, развития ее нравственной культуры, гражданской позиции, творческого начала, предлагают пути их решения.

Адресовано исследователям, педагогическим работникам учреждений дошкольного, общего, профессионального образования, системы дополнительного образования, преподавателям вузов, студентам, учителям, педагогической общественности.

УДК [316.3:17.022.1](062)–043.86

ББК 60.028:я43

© Коллектив авторов, 2016
© ГОУ ВПО ЛНР «ЛГУ имени
Тараса Шевченко», 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	6
Вступительное слово	8

Духовно-нравственные основы развития детей в системе дошкольного воспитания

<i>Абакумова Е.М., Дадаева А.В., Амелина И.Н.</i> Формирование словообразовательных умений и способностей к словотворчеству у детей старшего дошкольного возраста с ОНР	16
<i>Бахмач А.С.</i> Православная культура как базис духовно-нравственного воспитания и формирования ценностей дошкольника	21
<i>Белова И.Н., Поникарова В.Н.</i> Проблема адаптации детей с ОВЗ к дошкольному учреждению в условиях инклюзивного образования	27
<i>Гончарова Е.Ю.</i> Приобщение детей к изобразительному искусству в образовательном стандарте и методическом обеспечении дошкольного образования	31
<i>Дубинина Е.Ю., Алмазова Т.В.</i> Развитие психомоторной организации дошкольников с ОНР в подвижной игре	36
<i>Можарова Т.А.</i> Современное состояние и перспективы развития творчески направленной двигательной деятельности	41
<i>Никулина А.Д.</i> Педагогические условия эмоционального развития детей в дошкольных образовательных учреждениях	48
<i>Овчинникова Т.С.</i> Здоровый детский сад – здоровый ребёнок	54
<i>Поникарова В.Н., Староверова Т.С.</i> Особенности педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с заиканием	60
<i>Смаль Л.А.</i> Роль оздоровительной аэробики в укреплении психофизического здоровья дошкольника	66
<i>Смирнова И.В.</i> Мониторинг готовности будущих педагогов к образованию дошкольников в инклюзивном дошкольном образовательном учреждении	71

Духовно-нравственные основы развития детей в системе начального образования

Батура И.Н., Лукашкова И.Л. Воспитание гуманности младших школьников: теоретический аспект	78
Жесткова Е.А. Здоровьесбережение в контексте преемственности детского сада и школы	85
Ивуть А.Н. Методика работы учителя по формированию информационной грамотности на I ступени общего среднего образования	92
Кальницкая Н.Д., Демчак М.А. Роль игры в обучении и воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста	95
Каляева Ю.А., Лапчинская И.В. К вопросу обеспечения школьной мотивации младших школьников с задержкой психического развития	99
Кирмач Г.А. Актуальность нравственного воспитания младших школьников	103
Кударина А.С. Проблемы коррекционно-развивающего обучения в условиях инклюзивного образования	110
Павлова Н.А. Использование здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе начальной школы	114
Поникарова В.Н., Комкова И.Н. Особенности формирования графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста	121

Духовно-нравственные основы развития личности учащихся в системе основного общего образования

Бурлакова Т.Л. Использование здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательном процессе	127
Гришина Ю.В. К вопросу о социальной роли довузовского образования	134
Ковалевская А.В. Психолого-педагогические аспекты развития навыков независимого проживания у воспитанников профессиональных замещающих семей	142
Коповая О.В. Новое понимание проблемы отклоняющегося поведения в современном информационном обществе	149
Короткова С.В. Семья как фактор формирования медиакультуры ребенка	153
Кузавков А.В., Романов А.М. Взаимосвязь семейной дисфункции со школьной дезадаптацией	157

<i>Левицкий А.Н.</i> Модель использования здоровьесберегающих технологий в процессе преподавания физической культуры в средних специальных учреждениях	161
<i>Лимонченко А.С.</i> Практическая реализация целей и задач физического воспитания школьников	168
<i>Руднева И.А.</i> К вопросу о профессиональном самоопределении современных старшеклассников	173
<i>Торосян Ю.А., Суняйкина Т.В.</i> Педагогические конфликты подростков: специфика, проблемы, тенденции	178
<i>Хафизова Р.М.</i> Поиски причин агрессивного поведения у младших подростков	185
<i>Чепурченко Е.В.</i> Проектная деятельность школьных библиотек как эффективное средство формирования духовно-нравственных ценностей учащихся	191
<i>Шавва Т.Ю.</i> К вопросу об основных требованиях к уроку иностранного языка в современной школе	196
<i>Шайкина Е.А., Милунович О.</i> Влияние исторической памяти на формирование самосознания молодежи	203
<i>Яковенко Н.Б.</i> Методы и модели выявления одаренности в США	207
Сведения об авторах	213
Фотохроника	217

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящий сборник содержит материалы участников Международной научно-практической конференции «Духовно-нравственные основы развития современного общества: образование, культура, искусство».

Организаторами конференции выступили Институт педагогики и психологии (кафедры: дошкольного и начального образования, филологических дисциплин, педагогики); Институт последипломного образования и дистанционного обучения Луганского национального университета имени Тараса Шевченко при участии Министерства образования и науки Луганской Народной Республики; Министерства информации, печати и массовых коммуникаций Луганской Народной Республики; Министерства по делам семьи, молодежи, спорта и туризма Луганской Народной Республики; Министерства культуры Луганской Народной Республики; Комитета Народного Совета по вопросам здравоохранения, образования, науки, культуры, труда и социальной политики, семьи, молодежи, спорта и туризма Луганской Народной Республики; Уполномоченного по правам ребенка Луганской Народной Республики; Луганской епархии; Духовно-просветительского центра имени святого преподобного Нестора Летописца.

В работе конференции приняли участие 264 человека: специалисты, занимающиеся проблемами духовно-нравственного развития молодежи Луганской Народной Республики, Донецкой Народной Республики, России, Беларуси, Молдовы, Казахстана, Сербии – ученые, педагоги, психологи, педагоги-организаторы, педагоги коррекционного образования, управленцы, родители и представители общественных организаций, занимающихся вопросами образования, культуры, искусства.

Участники конференции обсудили широкий круг философских, теоретико-методологических, психолого-педагогических, культурологических, организационно-управленческих вопросов. Представили доклады по проблемам научно-методического обеспечения духовно-нравственного развития личности на всех уровнях образования; психолого-педагогического сопровождения духовно-нравственного становления личности; практической реализации православного подхода к духовно-нравственному воспитанию; связи семьи, школы и православной церкви в духовно-нравственном воспитании молодого поколения; педагогического потенциала искусства в системе духовно-нравственного развития личности; взаимодействия культуры и образования в процессе формирования духовно-нравственных ценностей молодежи; подготовки педагогических кадров, занимающихся вопросами нравственного воспитания личности; организации работы с детьми с особыми потреб-

ностями; создания здоровьесберегающей среды как фактора сохранения и укрепления духовного здоровья молодежи.

Проблема духовно-нравственного воспитания молодого поколения всегда была одной из актуальных, а в современных условиях она приобретает особое значение. В настоящее время наша страна переживает один из непростых исторических периодов. И самая большая опасность, подстерегающая наше общество сегодня, – не в развале экономики, не в смене политической системы, а в разрушении личности.

Участниками конференции было отмечено, что в условиях научно-технического прогресса и глобализационных процессов происходит девальвация ценностей, потеря самобытности человека, сложившейся основы его идентичности. Забвение золотого правила нравственности ведет к утрате духовной основы, на которой происходит развитие человека как мыслящей и ответственной личности. В условиях нестабильности и кризисных явлений в обществе происходит снижение значимости таких важнейших человеческих ценностей как любовь, вера, ответственность, справедливость, благодаря которым общество способно преодолевать проблемы и двигаться по пути устойчивого развития.

Преодоление глубокого духовного кризиса возможно путем консолидации усилий ученых, педагогов, общественных деятелей по нравственному совершенствованию человека. Участники конференции единодушны в том, что Донбасс имеет своеобразную культуру, славные народные, культурно-художественные традиции, героическое прошлое и настоящее – фундаментальную основу, на которой необходимо выстраивать образовательный процесс и формировать систему духовно-нравственных ценностей. Подготовка молодежи к самостоятельной жизни на духовно-нравственных основах – это своеобразная инвестиция общества в будущее, залог его духовного развития и процветания.

Данный сборник состоит из двух частей, которые включает три раздела: «Духовно-нравственные основы развития детей в системе дошкольного воспитания и начального образования», «Духовно-нравственные основы развития личности учащихся в системе основного общего образования», «Проблемы духовно-нравственного развития студенческой молодежи в системе высшего профессионального образования». Разделы сборника структурированы с учетом круга вопросов, поднятых участниками конференции в ее проблемном поле.

Организаторы конференции надеются на дальнейшее плодотворное сотрудничество и приглашают все заинтересованные организации, ученых и практиков к участию и содействию в организации работы II Международной научно-практической конференции «Духовно-нравственные основы развития современного общества: образование, культура, искусство» в 2017 году.

Оргкомитет конференции

Вступительное слово

Из доклада пленарного заседания

ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК СПОСОБ ТРАНСЛЯЦИИ И ИНТЕРИОРИЗАЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ



*Турянская Ольга Федоровна,
доктор педагогических наук, профессор,
и.о. директора Института последипломного
образования и дистанционного обучения
Луганского государственного университета
имени Тараса Шевченко*

Познание, как деятельное выражение стремления человека к поиску и установлению истины, всегда начинается с вопроса. Наша конференция посвящена определению духовно-нравственных основ развития современного общества. И в этой связи возникает целый ряд вопросов:

1) если мы хотим определиться с духовно-нравственными основами развития общества, означает ли это, что речь пойдет о каких-то базовых, традиционных ценностях и смыслах человеческой жизни, сохранение и передача которых молодому поколению обеспечит сохранение жизненных основ нашего социума?

2) или наоборот, в связи с вновь возникшими социально-политическими обстоятельствами нашей жизни, возникает насущная необходимость выявить и обозначить ее новые духовно-нравственные приоритеты?

Поэтому, вопрос о том, какими в нашем обществе должны быть образование, культура, искусство, чтобы решение задачи духовно-нравственного развития и становления молодежи было надежно обеспечено, является жизненно важным и основополагающим.

«Духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности – это такой же важный фактор развития общества, как политический или экономический... и общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные социальные задачи, когда у него есть единая система нравственных ориентиров, когда в стране хранят уважение к родному языку, к отечественной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории» (Из посланий Президента РФ в 2007 /2008 г.)

Сегодня, в условиях стремительно меняющегося мира, ценности и смыслы человеческой жизни тоже меняются. При этом, все чаще отдельные государства и социумы сталкиваются с попыткой внешних сил навязать им чуждые представления о добре и зле, прекрасном и безобразном. И зачастую это делается умышленно, целенаправленно, с тайной и враждебной целью. Вспомним Доктрину Даллеса, в которой автор цинично рассуждал о способах борьбы с духовной силой нашего народа, еще в эпоху существования СССР: «Мы бросим все, что имеем: все золото, всю материальную мощь на оболванивание и одурачивание людей! ...будем насаждать и вдалбливать в человеческое сознание культ секса, насилия, садизма, предательства – словом, культ всякой безнравственности. ...Честность и порядочность будут осмеиваться и никому не станут нужны, превратятся в пережиток прошлого. Хамство и наглость, ложь и обман, пьянство и наркоманию, предательство, национализм и вражду народов – прежде всего вражду и ненависть к русскому народу, – все это мы будем ловко и незаметно культивировать, все это расцветет махровым цветом. ... Мы будем вырывать духовные корни, опошлять и уничтожать основы народной нравственности» (Ален Даллес. «Доктрина. Россию надо поставить на место!»). Как видим, культивировать, т.е. целенаправленно и системно возвращать, развивать, можно не только образцы нравственного сознания, нравственных чувств, поступков, но и порочное сознание, античеловеческие чувства, превращая в норму человеческие пороки.

Таким образом, векторы развития образования, культуры, искусства задаются: а) либо изнутри, отвечая духовно-нравственным основам, традициям и идеалами народной жизни, ее истории; воплощая представления народа о добре и зле, о прекрасном и безобразном, о главных смыслах бытия; б) либо извне – в соответствии с теми или иными интересами и приоритетами тех, кто пытается влиять и воздействовать.

В этой связи хочется напомнить, что и в «независимой» Украине задача формирования новых ценностных ориентиров у молодежи была в основе своей привнесена извне, создаваясь под влиянием канадской и американской украинских диаспор. Задача воспитания «свидомых» украинцев решалась на государственном уровне и достаточно эффективно, в соответствии с социально-политическими задачами и экономическими приоритетами националистических и олигархических элит, стоящих у власти. Вспомним, что вопреки нашим общим представлениям о добре и зле, в число героев Украины официально были внесены имена фашистских пособников и преступников. При этом многие нравственные нормы и понятия были искажены (например – «патриотизм»), а исторические факты развития страны, их нравственно-эстетические оценки и смыслы перекручены и подтасованы. Но пришло время, и против этих псевдо идеалов восстали простые жители Донбасса. И мы

знаем, что за право вернуться в свое культурное, ценностно-смысловое, духовное поле людям пришлось заплатить очень высокую цену. А это значит, что таким трудным способом был дан ответ на вопрос о духовно-нравственных основах, ориентирах и приоритетах нашей жизни, и дан он был самим народом, молодежью республики.

В связи с этим задача духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения в республике приобретает еще большую, почти чрезвычайную значимость; ее, без преувеличения, необходимо осмыслить как одну из приоритетных в деле обеспечения социо-культурной безопасности нашего общества.

Так что же понимают под духовно-нравственным воспитанием?

Протоирей Евгений Шестун в книге «Православная педагогика» дает такое определение: «Под духовно-нравственным воспитанием понимается процесс содействия духовно-нравственному становлению личности, формированию у нее:

- нравственных чувств (совести, долга, веры, ответственности, гражданственности, патриотизма);
- нравственного облика (терпения, милосердия кротости, незлобливости);
- нравственной позиции (способности к различению добра и зла, проявлению самоотверженной любви, готовности к преодолению жизненных испытаний);
- нравственного поведения (готовности служения людям и Отечеству, проявления духовной рассудительности, доброй воли)» [6, с. 15].

Решение задачи духовно-нравственного воспитания молодежи, на наш взгляд, неотъемлемо связано с самоопределением каждого учителя, воспитателя, преподавателя в отношении следующих теоретически важных вопросов: В чем главная сущность категории «личность»? Какими путями, способами, механизмами, средствами возвращается, развивается, воспитывается личность? Каковы духовно-нравственные основы этого процесса?

Впервые человек как личность был рассмотрен представителями классической немецкой философии – Г. Гегелем, И. Кантом, И. Фихте, которые в качестве основного признака личности определили духовные качества человека.

Пытаясь определить истинно человеческие, духовные основания выбора человеком своих действий и поступков И. Кант, сформулировал моральный закон, который гласит: «делай так, чтобы ты всегда относился к человеку и в своем лице, и в лице всякого другого так же, как к цели и никогда бы не относился к нему... как к средству». Как видим, выдвигая свой постулат, великий философ пытался направить поведение людей, дать им ориентир при выборе действий и поступков. Кант утверждал, что если бы все люди поступали таким образом, чтобы их

поведение совпадало с общей целью человечества, то именно этим способом можно было бы достичь наивысшего совершенства. При этом философ ставит вопрос: «где же искать это совершенство? И сам отвечает: «Нигде, кроме воспитания» [3, с. 320].

В конце XIX – первой половине XX века возникает новое философское течение, представители которого (С. Кьеркегор, И. Ясперс, Г. Марсель, Н. Бердяев, Л. Шестов и др.) признаком бытия личности признают поиски Бога, «открытие Бога в себе». Этот процесс «открытия Бога» позволяет человеку найти потерянный смысл своего существования в мире, найти правильные основы жизни и поведения. Так, И. Ясперс утверждал, что Бог является тем обстоятельством, благодаря которому я нахожу основу для собственных выборов. Аналогичную позицию занимает Г. Марсель, который утверждал, что быть – значит быть в пути. При этом он понимал смысл этого пути, смысл жизни, как стремление человека к Богу. Близкое к этому определению понимание личности, мы встречаем у П. Сорокина, философа и социолога начала XX века. Согласно утверждениям П. Сорокина, человек обладает сверх-сознанием (Над-Я), которое представляет из себя сферу абсолютных моральных законов, которые составляют содержание базовых ценностей и норм, источник которых есть в религиозном сознании человека. («Над-Я») – сфера связи человека с Абсолютом, с Богом, благодаря которой, осуществляется интериоризация человеком абсолютных духовных ценностей и истин [4, с. 31–155].

К. Войтыла, более известный как папа Иоанн Павел Второй, утверждал: «Бог нашел нас достойными того, чтобы с каждым из нас объединиться и в связи с этим, человек как личность, абсолютно необходим и безгранично значим для вселенной» [2, с. 16].

Как видим, эти философы механизмы духовного становления и развития личности определяют как неустанный духовный поиск истины, добра, красоты, поиск себя, как образа и подобия Божьего и смыслов своей жизни (бытия). А становление личности как духовно и нравственно развитого человека видят как путь ИНТЕРИОРИЗАЦИИ ею абсолютных духовных ценностей человечества, которые составляют содержание религиозного или аксиологического сознания.

Следует отметить, что давняя педагогическая традиция в русской культуре связана с представлением о необходимости гармонии в развитии всех природных задатков ребенка: телесных, душевных, духовных, умственных. К пониманию личности как проявлению гармоничного единства и целостности познавательного, нравственного, эстетического начал в ее психологической и духовно-душевной структуре, приходят многие философы, психологи, педагоги, деятели литературы и искусства.

Вспомним знаменитое чеховское: «В человеке должно быть все прекрасно... и лицо и одежда, и душа, и мысли».

Или, например, Л. Толстой в очерке: «Воспитание и гармоническое развитие человеческой личности» утверждает: «Воспитывая, образовывая или, как хотите, действуя на ребенка, мы должны иметь и имеем бессознательно одну цель – достигнуть наибольшей гармонии в смысле правды, красоты и добра... Здоровый ребенок рождается на свет, вполне удовлетворяя тем требованиям безусловной гармонии в отношении правды, красоты и добра, которые мы носим в себе... Но ребенок живет, каждая сторона его существа стремится к развитию, перегоняя одна другую, и большею частью самое движение вперед этих сторон его существа мы принимаем за цель и содействуем только движению, а не гармонии развития. В этом заключается вечная ошибка всех педагогических теорий» [5, с. 82–83].

Решая проблему ориентации ребенка в мире человеческих ценностей, великий русский педагог К.Д. Ушинский писал: «... задача школы состоит в гармоническом воспитании духовных сил человека по идеям истины, свободы и любви» [1, с. 12–16].

Идея гармонического развития личности выдвигалась и советской педагогикой и школой, и в свое время достаточно успешно решалась как на теоретическом, так и на практическом уровне. Думается к этим традициям классической русской и советской педагогики нам следует вернуться, тем более, что плоды ее показали свою жизнестойкость в условиях агрессивного наступления антиценностей и антикультуры.

В связи с этим, мы определяем комплексный, системно-деятельностный подход к гармоничной актуализации эмоционально-ценностных отношений растущего человека к действительности как основополагающий в деле духовно-нравственного воспитания молодежи. Система эмоционально-ценностных отношений, которые должны быть актуализированы и гармонично развиваемы буквально на каждом занятии, на каждом уроке включает: познавательное отношение (как стремление к истине), нравственное (как стремление к добру), эстетическое (как стремление к красоте, прекрасному). Способ, который позволит в комплексе решать задачи духовно-нравственного воспитания, представляет собой поэтапное включение ребенка в процесс различных видов самостоятельности (и в познание Истины, окрашенное чувством любопытства и интереса; и в совершение нравственных поступков, окрашенных альтруистическим стремлением принести людям Пользу и Добро; и в творчестве, как проявлении личного стремления к прекрасному, к искусству).

Такое устремленное к лучшему проявление человеком себя В. Франкл, назвал способностью «быть открытым миру». «Быть человеком, – утверждает В. Франкл, – значит всегда быть направленным на что-то или на кого-то, заниматься делом, которому себя посвятил, быть поддержкой человеку, которого любишь, служить Отечеству, в котором

родился и вырос». В процессе духовно-нравственного воспитания необходимо учитывать следующую логику продвижения в достижении воспитательных целей: от возбуждения, актуализации у самого маленького ребенка самых простых и ясных нравственных чувств, до их развития к глубоким личным переживаниям чувства долга, совести, гражданственности, патриотизма, а самое главное – ответственности за то, что я делаю, думаю, чувствую через осознание духовно-нравственного смысла и значения существующих в русском (украинском) родном языке нравственных категорий.

Процесс осознания этих смыслов и значений веками усваивается детским сознанием через сопереживание сказочным и мифическим героям; через поэзию и песни; у современных детей – через мультфильмы, фильмы, повести и рассказы и т.е. через восприятие и переживание самых разных видов искусства. И здесь принцип ГАРМОНИЧЕСКОГО развития является основополагающим, нельзя отрывать развитие мышления (логики) от развития нравственного сознания, от восприятия, ощущения и переживания прекрасного. Даже на уровне организации учебной деятельности в классе, каждый учитель должен помнить о том, что и математическая формула может открыть детям мир прекрасного в математической науке, и мир нравственного подвига ученого, искавшего, нашедшего и отстаившего истину.

Усвоенные на уровне осознания и переживания нравственные смыслы позволяют ребенку перейти к осознанному выбору нравственного поступка (выбор между добром и злом, проявлением любви, милосердия или жестокосердием...). А от поступка, через его осознание как свободного и ответственного личного выбора – к формированию нравственной позиции («Я – человек, Я – личность»), а затем – к линии поведения, которые формируют нравственный облик личности.

Как видим, проблема духовно-нравственной ориентации и воспитания личности растущего человека, занимала умы самых великих философов, психологов, педагогов, деятелей культуры и искусства. И сегодня она не теряет своей актуальности, и требует своего решения и выводов. Остановимся на главном:

Духовно-нравственное становление растущего человека, личности невозможно вне воспитания, а это ставит перед нами, работниками образования, серьезные задачи, разработать Концепцию духовного развития региона и научно обоснованную программу духовно-нравственного воспитания детей и молодежи с участием представителей таких субъектов воспитания, как родительская общественность, педагоги, ученые, политические деятели, культурно-территориальные сообщества, учреждения дополнительного образования, СМИ, традиционные религиозные конфессии, общественные организации.

При этом, выстраивая проект развития личности, необходимо

всегда помнить о разнонаправленности этого развития, о его взаимно противоположных состояниях и векторах – либо созидательных, либо разрушительных. Чтобы не допустить неуправляемого (или управляемого!!!) развития разрушительных сил, необходимо актуализировать и задействовать в семье, в садике, в школе, в вузе всю полноту и мощь созидательных сил, присущих каждому растущему человеку и подаренных ему природой. Именно в этом следует видеть задачу всей системы образования (основного, дополнительного, профессионального) на всех уровнях. И при этом во всех сферах и на всех уровнях содействовать организации мероприятий, направленных на развитие у молодежи осознанного родительства и подготовки к семейной жизни на духовно-нравственных основах.

Если в образовательно-воспитательной системе, в которой находится ребенок, создаются условия для проявления, осуществления и развития духовных сил личности, то процесс ее развития проходит успешно и в нужном направлении. Другими словами, если мы желаем влиять на развитие и становление личности, то должны создавать для этого соответствующую среду, наполненную позитивной, продуктивной, творческой деятельностью (познавательного, эстетического, нравственного характера), понимающим общением, человеческими отношениями, захватывающими событиями, сильными чувствами.

И в этом смысле серьезная работа по организации самостоятельности и самореализации детей и молодежи должна вестись по всем направлениям развития личности (тело, душа, дух). В нее должны быть включены все государственные системы, имеющие отношение к воспитанию и развитию молодежи. И мы видим, что этот процесс идет. Сегодня в республике проводится огромная работа в этом направлении, о чем свидетельствует только недавно прошедший конкурс «Солнечный круг», ожидаемый летний футбольный чемпионат и др. проекты. У нас в университете такой процесс самоопределения, саморазвития, самореализации молодой личности в науке обеспечивается месячником «Дни науки» в рамках которого и проходит наша конференция.

Таким образом, целенаправленно спроектированные и сконструированные процессы образования и воспитания, обращенные к личности, сориентированные на нее и ее духовные и нравственные потребности, должны помочь ей определиться со смыслами бытия: верой, надеждой, любовью, возможностью творчества, успеха, развития, общения с природой и людьми, самореализацией в культуре. Задача всей нашей образовательно-воспитательной системы является обеспечить «проживание и присвоение, интериоризацию детьми идеалов, смыслов, ценностей отечественной, русской, православной культуры как смыслов собственной жизни, своей судьбы».

Как видим, полем битвы за нравственное, духовное здоровье на-

шего общества, за сохранение и укрепление его духовно-нравственных основ являются сознание, душа и сердце каждого конкретного ребенка, каждой растущей и становящейся личности. Прикладывая усилия к воспитанию духовно-нравственных ориентаций конкретной личности, мы растим «Личность-спасительницу», «Личность-хранительницу» вековых духовно-нравственных традиций и идеалов всего нашего народа.

Задачи духовно-нравственного воспитания и обеспечения высокого уровня образования выпускника предполагают переход в долгосрочной государственной политике в отношении развития образования и культуры в республике от рыночно-услужливой модели (которая провозглашалась и строилась в последние годы) к государственно-инвестиционной. Только такой подход, который объединит усилия всех социальных институтов, начиная с семьи, детского сада, школы, учреждений культуры, спорта, искусства в решении задачи духовно-нравственного воспитания становящейся личности, даст нам надежду на развитие республики в долгосрочной временной перспективе и обеспечит все сферы жизни общества высококлассными специалистами и ответственными людьми.

Литература

1. Архив К. Д. Ушинского: в 4-х т. / Сост. В. Я. Струвинский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959–1962. – Т. 2. – С. 12–16.
2. Войтыла К. Основания этики / К. Войтыла // Вопросы философии. – 1991. – № 1. – С. 1–21.
3. Кант И. Из «Лекций по этике» (1780–1782) / И. Кант // Этическая мысль: Науч.-публицист. чтения / Редкол.: А. Гусейнов и др. – М., 1990. – С. 320.
4. Сорокин П. А. Социологический этюд об основных формах общественного поведения и морали / П. А. Сорокин. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов; Пер. с англ. – М., 1992. – С. 31–155.
5. Толстой Л. Н. Уголок избранных мыслей / Л. Н. Толстой. – СПб., 1910. – Полн. соб. соч. – Т.5. – С. 65–104.
6. Шестун Е. Православная педагогика / Е. Шестун. – Самара: ЗАО «Самарский информационный концерн», 1998. – 576 с.

Духовно-нравственные основы развития детей в системе дошкольного воспитания

УДК 373.2

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ И СПОСОБНОСТЕЙ К СЛОВОТВОРЧЕСТВУ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

*Абакумова Екатерина Михайловна,
Дадаева Анжела Васильева,
Амелина Ирина Николаевна
педагоги Муниципального бюджетного дошкольного
образовательного учреждения
«Центр развития ребенка» детский сад №86
(г. Орел, Российская Федерация)*

В статье рассматривается специфика овладения детьми старшего дошкольного возраста с ОНР способами словообразования и словотворчества. На основе анализа психолого-педагогической литературы педагогами были разработаны игры и игровые упражнения, направленные на формирование словообразовательных умений и способностей к словотворчеству у детей с нарушениями речи. На основе анализа проведенной экспериментальной работы нами был сделан вывод об эффективности разработанной и апробируемой системы занятий и удачно подобранной методике.

Ключевые слова: *дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, формирование умений и навыков словообразования и словотворчества, экспериментальное исследование.*

CREATION OF NEW WORDS IN CHILDREN OLDER THAN PRESCHOOL AGE WITH GUS (general underdevelopment of the speech)

*Abakumova Ekaterina Mikhaelovna,
Dadayeva Angela Vasilyeva,
Amelina Irina Nikolaevna
teachers of Municipal budget preschool educational institution
“Center of Development of the Child” kindergarten No. 86
(city of Orel, Russian Federation)*

The article deals with the specificity of mastering the ways of word formation and word creation by the children of the senior pre-school age, having general underdevelopment of speech. On the basis of the analysis of pedagogical literature, teachers worked out some games for children, having defective speech, to form word-building skills and abilities of word creation. On the basis of analysis of the experimental work we have made a conclusion that tested system of training is effective and well-chosen methods are successfully used.

Key words: pre-school age, general underdevelopment of speech, forming of abilities and skills of word formation and word creation, experimental work.

Являясь важнейшим средством человеческого общения, познания действительности, речь служит основным каналом приобщения человека к ценностям духовной культуры, а также воспитания и обучения. Полноценное владение родным языком в дошкольном возрасте является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей в сензитивный период развития. Развитие речи у дошкольников занимает одно из ведущих направлений педагогики. Как показывают многочисленные исследования, именно дошкольный возраст является сензитивным для формирования речевых навыков, что особенно важно для успешного обучения в школе.

Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы поделиться результатами исследования и опытом работы по проблеме формирования словообразовательных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Анализ специальной литературы показывает, что одной из причин неуспеваемости учащихся начальных классов является несформированность умений и навыков монологической речи, таких её качеств, как связность и целостность. В специальных исследованиях, проведенных в НИИ по коррекционной педагогике, была установлена зависимость между состоянием речевого развития ребенка и возможностью усвоения школьных знаний. Выявлено, что 1/3 учащихся с ОНР, не получивших своевременную помощь специалиста, являются неуспевающими. Это связано с особенностями речевого и психофизиологического развития детей. На фоне простой, неразвернутой фразы с элементами аграмматизма, отмечается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в подборе родственных слов. Дети не справляются с заданиями типа: подобрать синонимы, антонимы, однокоренные слова, образовывать новые слова с помощью приставок и суффиксов. Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Исходя из практики работы в логопедической группе, мы считаем важнейшей и до сих пор практически не изученной проблемой логопедии – формирование процессов словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР), т.е. имеющих нарушение всех компонентов языковой системы. В логопедии проблеме словообразования у детей с речевой патологией не уделялось достаточного внимания. Практически все исследователи, изучавшие проблему общего недоразвития речи, отмечали недостаточные возможности этих детей в образовании новых форм слов (Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Фи-

личева, Г.В. Чиркина, Р. И. Шуйфер, А.В. Ястребова и др.). Эти сведения носили, как правило, характер констатации тех отдельных трудностей, которые испытывают дети с ОНР при самостоятельном продуцировании производных наименований. На этой основе были определены некоторые направления и отдельные приемы по развитию словообразовательных навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (Н.С. Жукова, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.). В то же время исследования по данной проблеме не носили системного, глубокого характера. Так, не предпринималось специальных исследований, направленных на всестороннее изучение становления процессов словообразования у детей с недоразвитием речи, на выявление у них специфических трудностей в протекании этих процессов.

Нами было организовано экспериментальное исследование, которое проводилось на базе МБ ДОУ ЦРР №86 г. Орла. В данной работе принимали участие 12 детей подготовительной логопедической группы (6–7 лет) с ОНР III уровня.

Цель нашей экспериментальной работы: улучшение работы по развитию речи детей в детском саду, нахождение оптимальных способов педагогического влияния на речь дошкольников, разработка и теоретическое обоснование системы педагогической деятельности по формированию словообразовательных умений и способности к словотворчеству у детей старшего возраста, апробировать и выявить наиболее эффективные педагогические приемы. Кроме того, проводимая работа, на наш взгляд, должна была влиять на развитие способностей к словотворчеству.

Задачи экспериментальной работы:

1. Разработать систему занятий, направленных на формирование словообразовательных умений и способности к словотворчеству у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.
2. Экспериментально-опытным путем апробировать серию занятий, способствующих формированию словообразования у детей старшего дошкольного возраста и проверить её эффективность.

Основные занятия проводились логопедом, а формирующее обучение – воспитателями. Для проведения игр, направленных на формирование словообразования, мы выбрали вторую половину дня, свободное от занятий время. Занятия проводились 2 раза в неделю по вторникам и пятницам. Обучение проводилось с 10.03.2015 по 19.06.2015г. Использовалась фронтальная форма работы. Мы учитывали, что ведущий вид деятельности дошкольников – игра, поэтому работа по формированию словообразовательных умений и способности к словотворчеству велась в игровой форме.

Для обеспечения оптимальных условий проведения работы с детьми старшего дошкольного возраста нами был составлен перспективный план проведения игр и игровых упражнений. В перспективный план

мы включили игры, которые направлены на формирование умения конструировать слова с использованием различных способов словообразования.

В рамках эксперимента нами было проведено 23 игры и игровые упражнения: 22 из них были взяты из пособий [1; 2; 3; 4]. Одна игра «Придумай кличку» была разработана нами самостоятельно.

Работа велась по следующим направлениям:

1. Формирование умения образовывать при помощи суффиксов названия детенышей животных.

2. Формирование умения образовывать существительные, обозначающие лиц по роду деятельности/профессии.

3. Формирование умения конструировать слова с использованием различных способов словообразования (образование относительных прилагательных от имен существительных, словообразование отглагольных прилагательных).

4. Формирование способности к словотворчеству (словообразовательные инновации).

В качестве дидактического материала для эксперимента нами использовались, прежде всего, игры и игровые упражнения, направленные на формирование словообразовательных умений и способностей к словотворчеству у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

В своей практической деятельности мы использовали научно-методические аспекты применения дидактической игры у детей с патологией, методику организации игровой деятельности с детьми, имеющими нарушение речи, описанные Р.И. Лаласовой, С.А. Мироновой, Н.В. Серебряковой, Т.Б. Филичевой и др. Кроме того, мы опирались на рекомендации, содержащиеся в программе Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Т.В. Тумановой «Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи» [5].

Нами было проведено 5 игр, направленных на формирование умения образовывать при помощи суффиксов названия детенышей животных («Макаронная семейка», «Верблюд и верблюжонок», «Страшный зверь», «День рождения Пуха», «Поручение»); 6 игр – на формирование умения образовывать существительные, обозначающие лиц по роду деятельности/профессии («Назови профессию», «Кто что делает», «Король», «Кто работает на машинах», «Назови профессии крестьян, работающих на земле», «Профессии»); 9 игр – на умение конструировать слова, с использованием различных способов словообразования («Что из чего сделано?», «Упражнения в словообразовании», «Образуй слово», «Магазин», «Что приготовим?», «Что как делали/сделали и какое?», «Объясни слово», «Эхо», «Закончи стихотворение» и 3 игры – для фор-

мирования способности к словотворчеству («Про пана Трулялинского», «Отгадай кличку», «Придумай кличку») [1; 3].

На занятиях, направленных на формирование умения образовывать названия детенышей животных, дети упражнялись в соотношении названий животных и их детенышей. Эти игры в большинстве своем не вызвали затруднений у детей. Они (дети) образовывали названия детенышей животных по аналогии с имеющимися в их речевом опыте формами. Наиболее интересными для детей из данного цикла занятий были игры: «Страшный зверь», «Назови профессию», «Придумай кличку». Несмотря на то, что все занятия были проведены в игровой форме, во время их проведения дети были особенно активны. Поддержанию интереса способствовало то, что, например, в игре «День рождения Пуха» использовались элементы костюмов детенышей животных, что повышало мотивацию дошкольников, а в игре «Верблюд и верблюжонок» использовался мяч, благодаря чему на протяжении всей игры дети были активны, внимательны.

На протяжении всего эксперимента нами был отмечен неподдельный интерес дошкольников к занятиям. Это позволяет сделать вывод, что система работы по формированию словообразовательных умений и способностей к словотворчеству велась по удачно подобранной методике. Все дошкольники с удовольствием выполняли предложенные им задания.

Исходя из сказанного, есть необходимость продолжения проведения с дошкольниками целенаправленной и планомерной работы в области словообразования.

Контрольный срез позволил нам определить эффективность проделанной работы, а именно: из 12 детей, участвующих в эксперименте: 10 детей (90%) – дети со средним уровнем сформированности умений и способностей к словообразованию и словотворчеству; 2 ребенка (10%) – с низким уровнем сформированности.

В результате эксперимента речевой уровень детей значительно повысился, сократилось количество ошибок, что свидетельствует об эффективности разработанной и апробируемой системы занятий. Испытуемые активизировались, практически не допускали ошибки, демонстрировали словообразовательные способности, что проявлялось в создании словообразовательных инноваций. После проведенной нами работы четко прослеживается динамика словообразовательных умений и способностей к словотворчеству у дошкольников.

Практически все дети повысили свои показатели по сравнению с данными, полученными в начале эксперимента. Следовательно, после проведенной нами работы четко прослеживается динамика словообразовательных умений и способностей к словотворчеству у дошкольников.

Литература

1. Арушанова А., Николайчук Г. Грамматические игры и упражнения // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 9.
2. Игры в логопедической работе с детьми / Сост. В.И. Селиверстов
3. Логопедия. 550 занимательных упражнений по развитию речи; Придумай слово / Под ред. О.С. Ушаковой;
4. Развитие речи дошкольника: сб. науч. тр.: / Под ред. Ушаковой О.С. – М., А.П.Н. СССР, 1990.
5. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В. Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. – М., 2010.

УДК 37.034

ПРАВОСЛАВНАЯ КУЛЬТУРА КАК БАЗИС ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКА

*Бахмач Анастасия Сергеевна,
аспирант кафедры дошкольного и начального образования
ЛГУ имени Тараса Шевченко,
заведующий Государственного бюджетного дошкольного
образовательного учреждения ЛНР
«Веселотарасовский ясли-сад «Ромашка»*

В статье рассматривается вопрос важности духовно-нравственного воспитания и формирования ценностей дошкольника на основах православной культуры.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственные ценности, православная культура.

ORTHODOX CULTURE AS THE BASIS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION AND FORMATION OF VALUES OF THE PRESCHOOL CHILD

*Bakhmach Anastasia Sergeevna,
graduate student of department of preschool and primary education
of Public Educational Institution of Higher Professional Training LPR
“Taras Shevchenko State University of Luhansk”,
head of the State budget preschool educational institution
of the Luhansk People’s Republic “Veselotarasovsky day nursery gardens
“Camomile” of Lutuginsky district”
(city of Luhansk, Luhansk People’s Republic)*

The article discusses the importance of spiritual and moral education and formation of values in the preschool basics of Orthodox culture.

Key words: spiritual and moral education, spiritual and moral values, the Orthodox culture.

Воспитание подрастающего поколения, передача духовного и культурного наследия является одной из основных задач любого государства.

В последние десятилетия обществом все чаще высказывается обеспокоенность проявлением бездуховности и предпринимаются попытки духовного возрождения нации, возвращения к традиционным духовно-нравственным ценностям на основе традиционной православной культуры.

3 мая 2012 года в Красном зале Храма Христа Спасителя перед подписанием Соглашения о сотрудничестве между Русской Православной Церковью и Министерством культуры Российской Федерации Святейший Патриарх Московский и всея Руси Кирилл обратился к присутствующим со словом, отмечая значительные успехи в развитии отношений между сферой культуры и Церковью: «... И я отношу это на счет не только тех лиц, которые возглавляют, с одной стороны, культуру, а с другой стороны – Церковь, сколько на счет большого количества людей, небезразличных к судьбе Отечества. Потому что духовная жизнь нашего народа и культурная жизнь нашего народа — это и есть подлинный базис, на котором основывается вся деятельность человека, будь то в экономике, политике или социальной сфере. Без духовного и культурного базиса не существует нации, не существует народа, не существует государства».

Более тысячи лет Православие является на нашей земле традиционной религией, пустившей корни во все сферы культуры и производившей качественные плоды – результаты человеческой деятельности. «Святая Русь» воистину святая, так как дышит Православием и живет по-православному, сохраняя чистоту Духа и вечные ценности. Даже в советские антирелигиозные времена, когда мучительно выкорчевывалось Православие из культурной жизни советского человека, в созданной мультипликации, музыке, прозе и поэзии, картинах и скульптурах видна «меж строк» тень основополагающей православной культуры. Знаменателен тот факт, что представители других культур и вер, соприкоснувшись с православной культурой, напитавшись ею, создавали свои шедевры (Чингиз Айтматов, Айвазовский, Левитан, Дунаевский, и др.). Можно стоять на позициях атеизма или теплохладно относиться к Православию, но нельзя не признавать факт колоссального влияния православной культуры на становление менталитета русского человека и государственности. А не передавать накопленного из поколения в поколения – духовно обеднять следующие поколения.

Стремление к возрождению духовности в Луганской Народной Республике знаменует введение курса «Основы православной культуры» в

общеобразовательных учреждениях, проведение семинаров и круглых столов по духовно-нравственному воспитанию в высшей школе и дошкольных образовательных учреждениях с целью повышения духовной культуры подрастающего поколения и созданию педагогических условий для формирования духовных ценностей на основе православной культуры, работа духовной направленности экспериментальных площадок республиканского уровня, проведение православного фестиваля духовной музыки и песнопений «Пасхальная радость», Дней православной книги и многих других мероприятий, проводимых Православной Церковью, государственными учреждениями, общественными организациями и др.

Формированию духовно-нравственных ценностей личности отведено особое место в современной системе воспитания. А построение системы воспитания с опорой на базовые традиции и духовные ценности (аксиологический подход) является наиболее актуальным.

Под духовно-нравственными ценностями личности будем понимать совокупность приобретенных внутренних установок, понятий, принципов, определяющих поведение, духовных качеств, интеллектуальной сферы личности, необходимой ей для саморазвития и самореализации в конкретном обществе.

Раскрывая соотношение духовного и нравственного аспектов воспитания, отметим, что духовная составляющая понимается нами как содействие ребенку в освоении системы ценностей и идеалов, а также в формировании основ определенной личностной мировоззренческой позиции. Нравственная же составляющая направлена на содействие в развитии чувств, отношений и поведения, отражающих смысложизненную позицию в социально значимой деятельности ребенка: взаимоотношениях с другими людьми и окружающим миром.

Ведущие современные исследователи сферы духовно-нравственного воспитания (И.В. Метлик, И.Д. Бех) выделяют ряд существенных характеристик духовно-нравственного воспитания в педагогическом процессе без учета его институциональных характеристик:

- направленность на формирование высших духовных ценностей;
- отношение к внутреннему, субъектному миру человека (раскрытие полноты достоинства личности через рефлексию и развитие самосознания);
- наличие мировоззренческой основы, опора на конкретную мировоззренческую и культурную традицию;
- интегративная роль в определении направленности воспитательной системы.

Особая роль в формировании духовности и духовно-нравственных ценностей на основе православной культуры должна быть отведена дошкольным образовательным учреждениям. Однако, решение данного

вопроса пока пробуксовывает, что обусловлено рядом причин: отсутствием целостной системы духовно-нравственного воспитания детей на основе православной культуры в дошкольном образовании; недостаточной готовностью воспитывающих взрослых (педагогов, родителей) целенаправленно и систематически осуществлять этот процесс; эмпирическим поиском практиков и отсутствием научного обоснования и организационно-методического обеспечения системы работы по духовно-нравственному воспитанию детей на основе православной культуры в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Основы общей теории духовно-нравственного воспитания и специфики духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста разрабатывались классиками европейской и русской педагогики: Я.А. Коменским, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребелем, В.Ф. Одоевским, Н.И. Пироговым, В.В. Зеньковским в традициях христианской антропологии.

Дошкольное детство – важный и самобытный период жизни человека, время формирования основ базовой культуры личности, освоения системы нравственных эталонов и особой восприимчивости к воспитательным воздействиям.

Оптимальным является четырехлетний возраст из-за ключевых изменений в психическом и личностном развитии, а именно: активное формирование личностных качеств ребенка, развитие и проявление положительных и негативных черт характера, заложенных в период кризиса 3 лет; качественные изменения в установлении взаимоотношений со сверстниками; сензитивный период возникновения и развития сюжетно-ролевой игры, основным содержанием которой является моделирование отношений между людьми, стремление к объединению в игровые подгруппы по 3-5 человек при творческом взаимодействии со взрослыми; бурное развитие любознательности, стремление к познанию нового; появление зачатков логического мышления в элементарной исследовательской деятельности, проводимой детьми по собственной инициативе с целью познания окружающего (опыты и эксперименты с природными объектами, самостоятельные выводы и умозаключения); активное развитие, проявление интересов и способностей ребенка; стремление к самореализации и удовлетворению личностных притязаний; начальный этап формирования произвольных форм запоминания и развития творческого воображения.

Пути духовного воспитания раскрываются в трудах богословов С.Л. Епифановича, П.А. Флоренского, А.И. Осипова, а сущность христианской культуры – в трудах философов И.А. Ильина, Н.О. Лосского, культурологов П.А. Гнедича, Л.А. Успенского и других.

Векторы воспитания с юных лет обозначены у В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского и других известных педагогов, у святых отцов Православной Церкви.

Старец Паисий Святогорец: «Сейчас, когда ваши дети ещё маленькие, вы должны им помочь понять, что такое добро. А это и есть глубочайший смысл жизни».

Святой праведный Иоанн Кронштадтский: «Родители и воспитатели! Остерегайте детей своих со всею заботливостью от капризов пред вами, иначе дети скоро забудут цену вашей любви, заразят своё сердце злобою, рано потеряют святую, искреннюю, горячую любовь сердца, а по достижении совершенного возраста горько будут жаловаться на то, что в юности слишком много лелеяли их, потворствовали капризам их сердца. Каприз – зародыш сердечной порчи, ржа сердца, моль любви, семя злобы, мерзость Господу».

Преподобный Макарий Оптинский: «Подобает иметь мудрость, но не со своим разумом, а молить Господа, да умудрит вас, как поступать в воспитании детей, и да сохранит их от тлетворного духа вредных обычаев мирских».

Святитель Филарет, митрополит Московский: «В воспитании не требуется ни излишняя мягкость, ни суровость – требуется разумность».

Святитель Иоанн Златоуст: «Научи его быть приветливым и человеколюбивым. Пусть рот у него будет зашит для всякого злословия. Если увидишь, что он бранит кого-либо, заставь его замолчать, переведи речь на его собственные проступки».

Святитель Игнатий Брянчанинов: «Дочку не позволяй себе хлопать, ниже пальчиком. Это чрезвычайно вредно для нравственности как дочки, так и матери. Есть старинное хорошее, а есть и старинное худое; худому не надо подражать. Знай, что паче всех твоих наставлений словами жизнь твоя будет самым сильным наставлением для дочери».

Святитель Амвросий Медиоланский: «Раны промываются вином, излечиваются маслом. Так и в воспитании: снисходительность должно смешивать со строгостью».

Старец Паисий Святогорец: «Первую духовную простуду дети схватывают благодаря открытым дверям чувств родителей. Больше всего их простужает мать, когда она не одета в скромность и опустошает своим поведением детей».

Святитель Феофан Затворник: «Детей отчуждение – дивно. Но посмотрите, не вы ли виноваты в том. Если вы то за чтением, то за рукоделием, а детьми мало занимаетесь, так что они не видят от вас ласки... то что дивного, что они отчуждаются от вас?».

Святитель Иоанн Златоуст: «Развращение детей происходит не от чего другого, как от безумной привязанности родителей к житейскому. Обращая внимание только на это одно и ничего не желая считать выше этого, они необходимо уже не радят о детях с их душою».

В основу современных российских программ дошкольного обра-

зования по духовно-нравственной культуре, таких как «Добрый мир» Л.Л. Шевченко и «Культура и творчество в детском саду» А.В. Бородиной, положены фундаментальные положения святоотеческого наследия о закономерностях духовно-нравственного развития личности (св. Григорий Богослов, прп. Максим Исповедник); о методах, формах духовно-нравственного воспитания в соответствии с возрастными особенностями воспитанника (св. прав. Иоанн Кронштадтский, преп. Серафим Саровский), о принципах отбора учебного материала (св. Василий Великий, св. Иоанн Златоуст) и другое.

А.В. Бородин подчеркивает, что основы православной культуры – это ключ к пониманию культуры, истории, литературы, этики, психологии, других гуманитарных наук, к раскрытию глубинных смыслов творчества.

Можно сделать вывод о том, что духовно-нравственное воспитание и формирование духовно-нравственных ценностей в дошкольном образовательном учреждении может и должно осуществляться на основе традиционной православной культуры, чтобы обеспечить гармоничное духовное развитие личности дошкольника, заложить начало преемственности между ступенями образования и путь к духовному совершенствованию будущих граждан.

Литература

1. Векторы духовности. Архимандрит Рафаил (Карелин). – М.: Лествица, 2003. – 415 с.
2. Иван Ильин. Основы христианской культуры. – СПб.: Шпиль, 2004. – 352 с.
3. Киркос Р.Ю. Православное воспитание детей дошкольного возраста. – Санкт-Петербург: Сатись, 2007. – 225 с.
4. Концепция духовно- нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Проект (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков) // Вестник образования. – № 17. – сентябрь 2009. Официальное справочно-информационное издание Министерства образования и науки Российской Федерации – www.vestnik.edu.ru/proect.html
5. Куломзина С.С. Наша Церковь и наши дети. – Киев: Типография Киево-Печерской Лавры, 2003. – 222 с.
6. Православная культура в школе: формирование и развитие профессиональных компетенций педагога: моногр. / О.В. Розина; под ред. В.А. Попкова. – 2-е изд, испр. и перераб. – М.: Наука и Слово, 2015. – 252 с.
7. Шевченко Л.Л. Добрый мир. Православная культура для малышей. Методическое пособие. – М.: Центр поддержки культурно-исторических традиций Отечества, 2014. – 208 с.

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ К ДОШКОЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Белова Ирина Николаевна,
*педагог-дефектолог МБДОУ «Детский сад № 83»
(г. Череповец, Российская Федерация)*

Поникарова Валентина Николаевна,
*кандидат психологических наук, доцент кафедры
дефектологического образования ФГБОУ ВПО
«Череповецкий государственный университет»
(г. Череповец, Российская Федерация)*

Статья посвящена освещению проблемы адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к дошкольному учреждению. Эта проблема приобретает значение в условиях перехода к инклюзивному образованию. Авторы рассматривают факторы и условия, способствующие и препятствующие адаптации детей раннего возраста к ДОУ. В статье описывается диагностическая программа, направленная на изучение адаптации детей с ОВЗ к дошкольному учреждению.

Ключевые слова: адаптация, включенное (инклюзивное) образование, дети с ОВЗ, диагностические методики, диагностические блоки, познавательная активность, критерии уровня адаптации.

PROBLEM ADAPTATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES TO PRESCHOOL INSTITUTIONS IN THE INCLUSIVE EDUCATION

Belova Irina Nikolaevna,
*teacher-speech pathologist of Municipal budgetary preschool
educational institution "Kindergarten No. 83"
(city of Cherepovets, Russian Federation)*

Ponikarova Valentina Nikolaevna,
*candidate of psychological sciences, associate professor of Defectology
Education of Federal State Educational Institution
of Higher Professional Education "Cherepovets state university"
(city of Cherepovets, Russian Federation)*

The article reveals the problem of children's adaptation with disabilities in preschool. This problem becomes important in the transition to inclusive education. The authors examine the factors and conditions that contribute to preventing and adaptation of young children to preschool. The article describes the diagnostic program to study the adaptation of children with HIA to preschool.

Key words: adaptation, inclusive education, children with HIA, diagnostic techniques, diagnostic blocks, cognitive activity, level criteria for adaptation level.

В настоящее время отечественная система образования претерпевает значительные изменения, обусловленные социально-экономическими, политическими, духовно-культурными преобразованиями в обществе. Этот этап связан с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, не только с признанием равенства их прав, но и осознанием обществом своей обязанности обеспечить таким людям равные со всеми другими возможности в разных областях жизни, включая образование [4].

Реализуется идея, связанная со сменой целевых установок в сфере образования. Современные реформы в сфере инклюзивного образования предполагают получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в школах и дошкольных учреждениях общего типа – совместно с нормально развивающимися сверстниками.

Включенное (инклюзивное) образование – процесс интеграции, подразумевающий доступность образования для всех и создание образовательного пространства, соответствующего различным потребностям всех обучаемых [3].

На сегодняшний день одной из актуальных проблем также является вопрос изучения особенностей адаптации ребенка к условиям детского сада с целью определения факторов и условий, способствующих и препятствующих адаптации дошкольника к ДОУ. Особую важность приобретает данная проблема для родителей, педагогов, перед которыми остро встает вопрос о том, как повысить уровень адаптации ребенка с ОВЗ к условиям детского сада [1].

Понятие адаптации, в его наиболее широком определении означает соответствие между живой системой и внешними условиями, причём адаптация – это и процесс, и результат, то есть определённая организация. С физиологической точки зрения, адаптация – это перестройка внутреннего динамического стереотипа в зависимости от изменения внешних условий [5].

Адаптация (приспособление) – это процесс активного взаимодействия организма со средой. Помимо биологической адаптации, человек способен к социальной адаптации.

При всех существующих различиях в трактовке адаптации неизменно выделяется главное – универсальный характер тенденции к установлению равновесия между компонентами реальных систем. Поэтому не случайно, что с течением времени понятие адаптации перешло в функциональную, а затем и в социальную психологию.

Итак, проблема адаптации ребенка к дошкольному учреждению стоит достаточно остро. Изменение условий среды и необходимость выработки новых форм поведения требуют от ребенка значительных усилий, вызывают ряд психологических и педагогических проблем как

самого ребенка, так и окружающих его взрослых. Все это определяет актуальность и практическую значимость данной темы.

Между тем, способность детей входить в новые условия жизни, принимать их, существенно варьируется. Одни дети входят в коллектив сверстников легко и свободно, у других же такой переход вызывает значительные невротические и психосоматические осложнения. В группе риска неизбежно оказываются дети с ограниченными возможностями здоровья. В последнее время все больше детей страдает теми или иными отклонениями от нормы здоровья. В современной России, по данным мониторинга, состояние здоровья детей свидетельствует, что уже на дошкольном этапе численность практически здоровых детей не превышает 10 %, у значительной части обследованных детей – 70 % имеются множественные функциональные нарушения.

Исследования показали, что только 18,2% детей готовы к посещению дошкольного учреждения, 6% – не готовы, 75,8% – условно готовы. В связи с этим процесс привыкания к дошкольному учреждению проходит не всегда благополучно и сопровождается болезнями детей. При этом, процесс адаптации к детскому дошкольному учреждению очень важен для развития психики ребенка, и он влияет, в т.ч. и на здоровье ребенка [6].

Адаптация неизбежна в тех ситуациях, когда возникают противоречия между возможностями ребенка с ОВЗ и требованиями среды, а усиление образовательной нагрузки чревато болезнями и эмоциональными стрессами.

Изменение условий среды и необходимость выработки новых форм поведения требуют от ребенка значительных усилий, вызывают ряд психологических и педагогических проблем, как самого ребенка, так и окружающих его взрослых.

С целью изучения особенностей адаптации детей раннего возраста с ОВЗ к дошкольному учреждению (в условиях инклюзивного образования) нами предложена программа, состоящая из диагностических блоков.

В результате были выделены уровни (см. табл. 1).

Полная адаптация детей раннего возраста с ОВЗ в условиях инклюзивного образовательного учреждения – в изучаемых показателях преобладают оптимальный и продвинутый уровни.

Условная адаптация детей раннего возраста с ОВЗ в условиях инклюзивного образовательного учреждения – в изучаемых показателях преобладает продвинутый уровень, допускается наличие критического уровня.

Диагностическая программа

Диагностический блок	Цель	Методы	Методики	Критерии оценки
1. Изучение проявления личностных особенностей адаптации к ДООУ детей с ОВЗ	Выявить личностные особенности к ДООУ детей с ОВЗв условиях инклюзивного образовательного учреждения	Наблюдение	Лист наблюдения	Оптимальный, продвинутый, допустимый, критический уровень поведения детей в период адаптации в условиях инклюзивного образовательного учреждения
2. Изучение особенностей дошкольной адаптации детей с ОВЗв условиях инклюзивного образовательного учреждения	Выявить особенности дошкольной адаптации детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образовательного учреждения	Анкетирование	Анкета для родителей «Готовность ребенка к поступлению в детский сад	Оптимальный, продвинутый, допустимый, критический уровень адаптации детей с ОВЗв условиях инклюзивного образовательного учреждения
3. Изучение готовности педагогов к деятельности по обеспечению адаптации к ДООУ детей с ОВЗ	Выявить особенности готовности педагогов к профессиональному взаимодействию и обучению, выявление профессионального опыта, уровня подготовки и методического обеспечения работы педагогов в условиях инклюзивного образовательного учреждения	Анкетирование	Анкета «Оценка профессиональной деятельности воспитателя» по Е.В. Самсоновой	Оптимальный, продвинутый, допустимый, критический уровень готовности педагогов к деятельности по обеспечению дошкольной адаптации детей с ОВЗв условиях инклюзивного образовательного учреждения
4. Изучение готовности инклюзивного образовательного учреждения к деятельности по адаптации к ДООУ детей с ОВЗ	Выявить особенности готовности инклюзивного образовательного учреждения к обеспечению адаптации к ДООУ детей с ОВЗ	Анкетирование	Наблюдение «Анализ условий, имеющихся в ДООУ для открытия инклюзивной группы» по В.М. Захаровой, Н.А. Мусихиной, Е.И. Постниковой	Оптимальный, продвинутый, допустимый, критический уровень готовности инклюзивного образовательного учреждения к обеспечению школьной адаптации детей с ОВЗ

Дезадаптация детей раннего возраста с ОВЗ в условиях инклюзивного образовательного учреждения – в изучаемых показателях преобладает критический уровень, допускается наличие критического уровня.

Учитывая особенности протекания адаптационного периода у детей раннего возраста с ОВЗ, основными направлениями работы

в этот период будут: создание условий, способствующих охране и укреплению здоровья воспитанников; снятие стресса и обеспечение положительного эмоционального состояния ребенка; формирование адекватных возможностям воспитанников форм общения; организация поведения детей.

Литература

1. Алямовская В.Г. Адаптация ребенка к дошкольному учреждению / В.Г. Алямовская // Ребенок в детском саду. – 2006. – № 4. – С. 80–88.

2. Давыдова О.И., Майер А.А. Адаптационные группы в ДОУ. Методическое пособие / О.И. Давыдова, А.А. Майер – М.: ТЦ Сфера, 2005.

3. Коростелева Н.А., Мартынова Е.А. Актуальность внедрения технологии интегрированного (инклюзивного) обучения в высшие учебные заведения Республики Казахстан / Н.А. Коростелева, Е.А. Мартынова // Педагогическое мастерство (II): материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012. – С. 207–210.

4. Малофеев Н.Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы / Н.Н. Малофеев // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. – Москва, 2000. – Вып. 3: Проблемы интеграции и социализации. – С. 65–73.

5. Найбауер А.В. Создание условий адаптации детей раннего возраста к детскому саду / А.В. Найбауер М.: ТЦ Сфера, 2013.

6. Печора К.Л., Пантюхина Г.В., Голубева Л.Г. Дети раннего возраста в ДОУ: Пособие для педагогов дошкол. учреждений // К.Л., Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева. – М.: ВЛАДОС, 2002.

УДК 371

ПРИБЛИЖЕНИЕ ДЕТЕЙ К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ СТАНДАРТЕ И МЕТОДИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гончарова Елена Юрьевна,

кандидат педагогической наук, преподаватель,

*Государственное бюджетное профессиональное образовательное
учреждение Ростовской области «Донской педагогической колледж»
(г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация)*

В статье рассматриваются некоторые проблемы, возникающие в практике работы воспитателя детского сада, которые связаны с реализацией образовательного стандарта дошкольного образования в области художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, в частности – приближения к изобразительному искусству и развития эстетического восприятия.

Ключевые слова: образовательный стандарт дошкольного образования; художественно-эстетическое развитие, изобразительное искусство, эстетическое восприятие.

FAMILIARIZING OF CHILDREN WITH THE FINE ARTS IN THE EDUCATIONAL STANDARD AND METHODOICAL PROVIDING PRESCHOOL EDUCATION

*Goncharova Elena Yurevna,
candidate of pedagogical sciences, teacher,
Public budgetary professional educational institution
of the Rostov region “The Don teacher training college”
(city of Rostov-on-Don, Russian Federation)*

This article discusses some problems arising in the practice of a kindergarten teacher, which are associated with the realization of educational standard of preschool education in the field of artistic and aesthetic development of preschool children, in particular – the communion to fine arts and development of aesthetic perception.

Key words: educational standard of preschool education; artistic and aesthetic development, fine art, aesthetic perception.

Современное дошкольное образование России регулируется Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), в котором обозначены пять образовательных областей психолого-педагогической работы, направленных на социально-коммуникативное, познавательное, речевое; художественно-эстетическое и физическое развитие детей дошкольного возраста.

Согласно ФГОС художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста предполагает: 1) развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений изобразительного искусства; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; 2) развитие самостоятельной творческой изобразительной деятельности дошкольников [1].

Безусловно, эти два направления художественно-эстетического развития дошкольников тесно взаимосвязаны друг с другом: детское художественное творчество базируется на культуре восприятия. Поэтому важно и научить ребенка «читать» уже созданные произведения искусства, и «писать» собственные творческие образы.

По мнению зарубежных и отечественных педагогов и психологов у детей дошкольного возраста развитие восприятия предметов и явлений окружающего мира осуществляется гораздо интенсивнее, чем развитие «ручной умелости», необходимой в собственной изобразительной деятельности. Установлено также, что ребенок очень рано приобретает

способность не только воспринимать форму, цвет, строение предметов, но и замечать красоту окружающей его действительности [3]. Вот это восприятие прекрасного в педагогике и называют эстетическим восприятием. Оно играет столь значительную роль в творческом развитии ребенка, что не правомерно ограничивать его только восприятием тех предметов, которые рисует или лепит сам дошкольник.

Задачи развития у дошкольников интереса к эстетической стороне окружающей действительности, эстетического отношения и чувств, эстетического восприятия решаются посредством ознакомления детей с произведениями изобразительного искусства: живописи, графики, скульптуры и декоративно-прикладного искусства. В педагогике интерес к искусству, как фактору эстетического развития ребенка, обозначился уже в работах К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, С.Т. Шацкого, А.В. Бакушинского, Г.К. Вагнера, В.С. Воронова и др. В современной педагогике методологические подходы выстраиваются на понимании воспитательного потенциала изобразительного искусства в художественно-эстетическом развитии личности ребёнка в трудах В.С. Косминской, В.Я. Кионовой, И.Я. Богуславской, Т.С. Комаровой, Л.В. Компанцевой, Р.М. Чумичевой, М.А. Некрасовой, С.Б. Рождественской, З.А. Богатеевой и др.

Влияние искусства на становление личности ребенка, его развитие очень велико. Рассматривая произведения изобразительного искусства, ребенок может восхищаться величественной красотой скульптуры, сопереживать героям книжных иллюстраций, испытывать чувство радости или огорчения при восприятии произведений живописи, которые взволновали его. Без воспитания с детских лет уважения к духовным ценностям, воплощенным в произведениях, умения понимать и ценить искусство, без пробуждения у детей творческих начал невозможно становление цельной, развитой и творчески активной личности. В самом деле, разве творческое восприятие красоты окружающего мира и любого вида искусства не пробуждает у детей способность не только чувствовать в этом гармонию и красоту, но и создавать их в любой своей деятельности, в любых жизненных ситуациях, во взаимоотношениях с людьми, с окружающим миром.

Многочисленные научные исследования определили возможности использования изобразительного искусства в работе с дошкольниками, требования к отбору произведений, последовательность и методы ознакомления с различными видами, жанрами изобразительного искусства, основы планирования педагогической деятельности с детьми (Е.А. Флерина, Н.П. Сакулина, В.А. Езикеева, Н.М. Зубарева, Л.В. Компанцева, Р.М. Чумичева, Т.С. Комарова, Р.Г. Казакова, Т.Н. Доронова, Н.А. Курочкина, Н.Б. Халезова, Л.В. Пантелеева и др.).

В современной России разработаны и проходят пилотную апробацию примерные программы дошкольного образования, построенные на требованиях ФГОС. Наибольшее распространение в практике работы детских садов Ростовской области получили примерные программы «От рождения до школы» (авторский коллектив под управлением Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой) и «Детство» (руководители авторского коллектива Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева).

В содержании программы «От рождения до школы» выделяется самостоятельный раздел «Приобщение к искусству», в котором определено содержание психолого-педагогической работы воспитателя в разных возрастных группах [2]. Аналогично и в программе «Детство» выделен раздел «Изобразительное искусство», где обозначены задачи ознакомления дошкольников с произведениями живописи, графики, скульптуры, декоративно-прикладных промыслов [4]. Так почему же эстетическому воспитанию детей средствами изобразительного искусства, приобщению к прекрасному воспитатели не уделяют должного внимания, придают этому процессу лишь второстепенное значение?!

Ответ на поставленный вопрос очевиден. В расписании непосредственно-образовательной деятельности детей разных возрастных групп не выделено место для образовательных ситуаций, связанных с восприятием произведений искусства. Специально организованные занятия просто не предусмотрены образовательными программами.

Предполагается, что ознакомление с произведениями изобразительного искусства в детском саду должно осуществляться в процессе совместной деятельности воспитателя с детьми при проведении различных режимных моментов через разные формы работы: искусствоведческие беседы, организации и посещение выставок, детские проекты, совместную деятельность с родителями и пр. Но и на эту работу не выделено места в режиме дня.

Помогая детям освоить данное содержание, воспитателю не требуется разрабатывать Рабочую программу, но целенаправленная, последовательная и действительно развивающая деятельность в этом направлении требует вдумчивого и творческого перспективного планирования на учебный год с учетом имеющихся в дошкольном учреждении произведений искусства и методических материалов. Но вот составить такой план воспитателю зачастую сложно. Во-первых, финансовые возможности дошкольных учреждений не позволяют приобрести подлинные произведения декоративных промыслов, качественные репродукции картин, настоящие скульптурные композиции. А информационные средства – компьютеры, интерактивные

доски и столы – лишь только в общих чертах могут создать у детей представления о таких произведениях. Их нельзя потрогать, поддержать в руках, рассмотреть с разных сторон, ощутить материал, из которого они выполнены. Во-вторых, необходимо обратить внимание на то, что мало знать содержание и методику работы с детьми дошкольного возраста. Воспитателю необходимо и самому обладать основами художественной культуры, овладеть хотя бы минимумом знаний, раскрывающих определенные законы и правила каждого вида изобразительного искусства.

Но хочется верить, что все названные трудности преодолимы. Ведь искусство составляет существенную часть нашей культуры, придает целям и содержанию образования гуманистический и гуманитарный смысл, способствует возникновению новых возможностей и путей художественного освоения действительности, раскрытию способностей личности дошкольника и самореализации ее творческого потенциала. В профессиональной деятельности педагога искусство выступает способом взаимодействия личности с культурой, придавая образованию культуросообразный характер. Искусство в руках профессионала-педагога может стать средством формирования основ духовности, художественно-эстетической культуры ребенка, развитию творческих основ его образа «Я», сделать образовательный процесс художественно-культурной развивающей средой, где ребенок прикоснется к миру культуры [5].

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

2. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М., 2014.

3. Косминская В.Б. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду. / В.Б. Косминская, Е.И. Васильева, Р.Г. Казакова и др. – М., 1985.

4. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования. /Т.И. Бабева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева. – СПб, 2014.

5. Чумичева Р.М. Синтез искусств – фактор развития личности дошкольника / Р.М. Чумичева // Ребенок в мире культуры. – Ставрополь, 1998.

РАЗВИТИЕ ПСИХОМОТОРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР В ПОДВИЖНОЙ ИГРЕ

*Дубинина Елена Юрьевна,
преподаватель, магистр педагогики, Государственное бюджетное
профессиональное образовательное учреждение Ростовской области
«Донской педагогический колледж»
(г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация)*

*Алмазова Татьяна Владимировна,
кандидат педагогических наук, преподаватель,
Государственное бюджетное профессиональное образовательное уч-
реждение Ростовской области «Донской педагогический колледж»
(г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация)*

*В статье рассматриваются вопросы, связанные с психомоторным раз-
витием дошкольников. Раскрывается связь между состоянием здоровья детей
и организацией их двигательной деятельности. Анализируется возможность
использования подвижных игр, как эффективного средства психомоторного
развития дошкольника.*

Ключевые слова: психомоторика, психомоторная организация, двига-
тельная активность, подвижная игра.

DEVELOPMENT OF PSYCHOMOTOR ORGANIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GUS (general underdevelopment of the speech) IN THE MOBILE GAME

*Dubinina Elena Yurevna,
teacher, master of pedagogics, Public budgetary professional
educational institution of the Rostov region
“The Don teacher training college”
(city of Rostov-on-Don, Russian Federation)*

*Almazova Tatyana Vladimirovna,
candidate of pedagogical sciences, teacher,
Public budgetary professional educational institution of the Rostov region
“The Don teacher training college”
(city of Rostov-on-Don, Russian Federation)*

*The article discusses issues related to the psychomotor development of pre-
school children. It reveals the link between the children health and organization of their
moving activity. It analyzes the possibility of using movable games as effective
tool of psychomotor development of a preschool child.*

Key words: psychomotor, psychomotor organization, motor activity, mobile
game.

Деятельность по сохранению и укреплению здоровья детей в дошкольной образовательной организации не потеряла своей актуальности, а приобрела еще большую остроту в условиях реформирования и модернизации системы образования. Повысились требования к содержанию образовательных программ, к их материальному обеспечению, изменился контингент воспитанников: в ДОО появляется все больше детей «группы риска» или «условно здоровых».

В условиях возрастания объема и интенсивности учебно-познавательной деятельности, повышенных требований к знаниям при поступлении в школу гармоничность психофизического развития невозможна без научно обоснованных технологий, повышающих адаптивные возможности детей к различного рода нагрузкам и стрессам.

До настоящего времени продолжается накопление сведений об особенностях развития отдельных компонентов психомоторики с тем, чтобы получить целостную картину развития ребенка. В последние годы предприняты исследования, направленные на изучение психомоторики дошкольников в процессе подвижных игр, однако эта проблема еще нуждается в дополнительных исследованиях.

В современной отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе отражены результаты исследований многих авторов, раскрывающих различные вопросы, связанные с психомоторным развитием детей (Е.А. Аркин, Н.А. Бернштейн, М. Богданович, Н.П. Вайзман, А. Валлон, Л.С. Выготский, Л.Н. Галигузова, Г.Г. Григорьева, М. Желткова, А.В. Запорожец, Н.П. Кочетова, М.И. Лисина, А.А. Люблинская, Е.М. Мастюкова, С.Л. Новоселова, Н.И. Озерецкий, Л.Н. Павлова, Д.В. Сергеева, Х. Спионек, В. Шерборн, С. Шуман, Н.М. Щелованов и др.). Анализ этих исследований позволяет рассматривать психомоторику как сложное образование, объединяющее взаимосвязанные друг с другом двигательный, познавательный и эмоциональный компоненты.

В современном дошкольном образовании физкультурно-оздоровительному направлению в развитии детей уделяется непосредственное внимание, которое включает различные виды гимнастик, массаж и самомассаж, занятия физической культурой, подвижные игры. Все эти формы работы реализуют руководители физического воспитания в условиях специально организованных форм оздоровительной работы и воспитатели на занятиях, прогулках, в режимных моментах и в свободной деятельности детей.

В соответствии с переходом от концепции воспитания на основе формирования знаний, умений и навыков к концепции воспитания на основе формирования компетенций, в дошкольных организациях осуществляется замена регламентированной образовательной деятельности свободными совместными действиями педагога с детьми, где особое место занимает игра.

Все, что связано с двигательной активностью, трудовыми действиями, освоением двигательных умений, характеристиками опорно-двигательного аппарата (ходьба, бег, прыжки), особенностями поведения и речедвигательной активности, – все это сложнейшая система психомоторной организации человека.

Психомоторная организация – совокупность сознательно управляемых двигательных действий человека. Она начинает формироваться на ранних этапах жизни ребенка с манипуляции предметами и продолжается до осознанной сложной целенаправленной деятельности. Н.А. Бернштейн разработал и выдвинул теорию уровневой организации движений, которая позволяет разложить сложный двигательный акт на составные компоненты и объяснить, почему у человека не получается то или иное движение. Выделенным уровням построения движений Н.А. Бернштейн дал условные названия по первым буквам латинского алфавита:

- уровень А обеспечивает статическую координацию и выносливость;

- уровень В охватывает выразительные движения, мимику, пантомимику, пластику, отвечает за динамическую координацию и автоматизацию (заучивание) движений;

- уровень С обеспечивает зрительно-моторную координацию, согласование двигательного акта с внешним пространством;

- уровень D (предметный уровень организации движений) отвечает за все предметные, трудовые и производственные действия, спортивные игры;

- уровень Е (уровень символических координаций и психологической организации движений) – высший уровень организации, действия которого основываются на образном мышлении, отвечает за выполнение движений по речевой инструкции, за поведение в игре [4, с. 17].

Развитие психомоторики – закономерный процесс изменения психических и моторных функций во времени, выраженный в их количественных и качественных изменениях. Развитие психомоторики реализуется в форме филогенеза (становления структур психики и моторики в ходе биологической эволюции человека) и в форме онтогенеза (формирования психомоторных структур в течение жизни отдельного человека) [5, с. 40].

Дошкольный возраст является наиболее важным для формирования двигательных навыков и физических качеств, так как в этот период наиболее интенсивно развиваются различные органы и системы. Организм ребенка представляет собой единое целое, где деятельность одних систем находится в непрерывной взаимосвязи с деятельностью других.

Движения в любой форме, адекватные физическим возможностям детей, всегда выступают как оздоровительный фактор – этим можно

объяснить высокую эффективность самых разнообразных методик и форм проведения непосредственно образовательной деятельности, когда их основой является общее воздействие на организм в сочетании с специальными физическими упражнениями.

В дошкольном возрасте игра является ведущим видом деятельности. Игра – относительно самостоятельная деятельность детей и взрослых. Она удовлетворяет потребности людей в отдыхе, развлечении, познании, в развитии духовных и физических сил [1, с. 7].

Подвижная игра относится к тем проявлениям игровой деятельности, в которых ярко выражена роль движений. Это способствует развитию произвольности действий.

Проблемы «неуклюжести» детей с ОНР в большинстве случаев объясняются задержкой психомоторного развития. Именно поэтому дети с ОНР не могут долго выполнять упражнение типа «замри», не могут выполнять упражнения на равновесие, неловко владеют предметами, не запоминают последовательности движений, не ориентируются в пространстве и не выполняют правила в игре [2, с. 30].

Характер подвижной игры, ее содержание должны быть разнообразны. Это может быть сюжетная игра типа «Поезд», «Самолет», может проходить по типу игр-инсценировок («Теремок»). Возможно проведение подвижных бессюжетных игр, упражнений, игр с предметами (с мячом, бубном, прыгалками). Эти игры дают возможность отработать с ребенком наиболее простые движения (ходьба, бег, прыжки на двух ногах, ребенок учиться целенаправленно катать мяч, ловить, бросать сначала большой мяч, потом маленький и т. п.), и постепенно подготовить его к овладению более сложными, комбинированными движениями. Подвижные игры, нормализуя моторную функцию ребенка, помогают решить и ряд других коррекционно-воспитательных задач: повышают активность, развивают подражательность, формируют игровые навыки, совершенствуют просодические компоненты речи, поощряют творческую активность детей.

Подвижные игры одновременно помогают успешному формированию речи. Они способствуют также развитию чувства ритма, гармоничности движений, положительно влияют на психологическое состояние детей. Чтобы игра достигла поставленной цели, необходимо учитывать ее характер и время проведения. Так, например, после занятий физическим трудом (работа на участке) лучше поиграть в спокойные малоподвижные игры. Эти игры могут быть направлены на развитие ориентировки в пространстве, развитие внимания, памяти, сообразительности. После подвижных игр хорошо переключиться на умственную работу (занятия математикой, упражнения на формирование грамматических конструкций и т. п.).

У детей с тяжелой речевой патологией недостаточно сформирова-

ны пространственные представления, с трудом формируются не только речевые, но и двигательные стереотипы. Все это требует определенной специфики проведения подвижных игр. Рекомендуется иногда обращаться к игровому материалу, предназначенному детям более младшей группы, адаптируя, изменяя его с учетом особенностей работы логопедических групп.

Так, прежде чем педагог предложит детям подвижную игру или упражнение с предметом, он должен заблаговременно познакомить их с элементами игры, поупражнять в тех движениях, которые им трудно выполнять.

Сам воспитатель принимает активное участие в игре, помогая, подбадривая, отмечая малейшие успехи тех, кто с трудом или частично справляется с заданием. Необходимо проявить терпимость к детям, которые не могут, или не понимают и, в связи с этим, неправильно выполняют задания старшего. Каждый ребенок должен участвовать в игре, выполняя посильные для него игровые действия, по возможности стараясь подражать ведущему и товарищам, выполнять действия вместе с педагогом. Важно, чтобы у детей появилась уверенность в своих силах.

После того, как большинство детей усвоит правила игры и им будут понятны задания ведущего, их можно объединить в группы для проведения игры [3, с. 17].

Обобщая вышесказанное следует отметить, что в дошкольном возрасте крайне важно развивать психомоторику, а подвижные игры могут выступать в качестве эффективного средства психомоторного развития и решения его основных задач – развития двигательной памяти, развития торможения движения, развития статической координации, развития динамической координации, развития пространственной организации движений.

Литература

1. Жуков М.Н. Подвижные игры / М.Н. Жуков. – М., Academia – 2000.
2. Жукова Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филочева. – Екатеринбург, 2003.
3. Коррекционные подвижные игры и упражнения для детей с нарушениями в развитии. / Под ред. Шапкова Л.В. – М.: Советский Спорт. – 2002.
4. Овчинникова Т.С. Занятия, упражнения и игры с мячами, на мячах, в мячах / Т.С. Овчинникова, О.В. Черная, Л.Б. Баряева. – СПб. КАРО / – 2010.
5. Озеров В.П. Психомоторные способности человека / В.П. Озеров. – Дубна: Феникс+, 2005.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИ НАПРАВЛЕННОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Можарова Татьяна Александровна,
аспирант кафедры педагогики,*

*УО «Могилевский государственный университет
имени А.А. Кулешова» (г. Могилев, Республика Беларусь)*

В статье обобщены результаты исследования уровня развития творчески направленной двигательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Обозначены содержательные аспекты технологии развития творчески направленной двигательной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

***Ключевые слова:** творчески направленная двигательная деятельность, технология развития творчески направленной двигательной деятельности, содержание двигательной деятельности, состав движений.*

THE CURRENT POSITION AND DEVELOPMENT PROSPECTS OF CREATIVELY DIRECTED MOTOR ACTIVITY

*Mozharova Tatyana Alexandrovna,
postgraduate student of the chair of Pedagogics,
"Mogilev state university named after A.A. Kuleshov"
(Mogilev, Belarus republic).*

This article summarizes the results of research of level of development, creatively directed motor activity of children of preschool age. Marked the problematic aspects of technology development creatively directed motor activity of children of preschool age.

***Key words:** creatively directed motor activity, technology development creatively directed motor activity, the content of motor activity, the composition of the movements.*

Современные научные представления свидетельствуют о возможности и необходимости целенаправленного развития творчества у детей дошкольного возраста. Первостепенное значение в этом процессе имеют характеристики видов деятельности, в которые включен ребенок. Среди специфически детских видов деятельности (игровой, конструктивной, музыкальной, изобразительной, художественно-речевой и др.) двигательная занимает особое место. Она называется специалистами одним из важнейших факторов не только физического, но и разностороннего личностного развития ребенка (А.В. Запорожец, В.Т. Кудрявцев, А.В. Кенеман, Т.И. Осокина и др.). Однако теоретическое осмысле-

ние творческой направленности двигательной деятельности в научной литературе освещено недостаточно, а педагогический аспект ее развития практически не изучен.

Цель данной статьи заключается в анализе полученных результатов исследования творчески направленной двигательной деятельности и обозначении содержательных аспектов технологии ее развития.

Изучение состояния уровня развития творчески направленной двигательной деятельности (ТНДД) осуществлялось методом наблюдения в условиях самостоятельной двигательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. С этой целью была использована заимствованная диагностическая методика наблюдения и оценки разнообразия движений (двигательского опыта) [1, с. 215–216], модифицированная нами с учетом специфики предмета исследования.

Констатирующий эксперимент проходил на базе УДО (ясли-сад №104 г. Могилева). Исследованием было охвачено 57 детей старшего дошкольного возраста. Об уровне развития ТНДД мы судили по определенным критериям, к которым нами были отнесены следующие умения и навыки: целеполагания; видоизменения движений, творческого использования среды; взаимодействия с партнером; оценки и самооценки.

Поскольку двигательное творчество выражается через движения, именно их состав и разнообразие также рассматривались нами как важные показатели творческого потенциала. Установлено, что min-max-показатели индивидуального количества разных движений составили от 1 до 13 единиц. При этом 14 детей использовали только одно пособие из трех предложенных (обруч, мяч, скакалка), 22 ребенка – два вида пособий, 24 ребенка – все три пособия. Наиболее разнообразными оказались движения с мячом (от 1 до 8 видов, выполненных одним ребенком) и обручем (от 1 до 5 видов). Наименее разнообразными – движения со скакалкой (от 1 до 3 видов). При этом 30 детей скакалку в своей двигательной деятельности вообще не использовали. В целом состав движений детей примерно одинаковый, что и подтверждают результаты математической обработки данных по t-критерию Стьюдента (различия признаны статистически незначимыми).

Анализ характера движений показывает, что они в основном однообразные, подражательные. Качество движений разное. Сложные движения неуверенные. Движениям, хорошо усвоенным, дети отдают предпочтение и используют их чаще. Не наблюдались самостоятельные поиски новых способов движений; попытки двигательного творчества выявлены не были. Редки, типичны и однообразны совместные со сверстниками двигательные действия с использованием одного предмета на двоих. На просьбу педагога по окончании наблюдения рассказать о своих движениях подавляющее большинство детей, как правило, про-

сто называли свои действия, перечисляя их (я играл с мячом, обручем и т.д.). По уровню развития ТНДД с учетом наших критериев оценки мы распределили детей следующим образом: репродуктивно-творческий – 54 ребенка, творческо-репродуктивный – лишь 3 детей. Творческий уровень развития ТНДД не был отмечен.

Опираясь на данные констатирующего эксперимента, мы пришли к следующим заключениям:

- двигательная деятельность детей характеризуется неумением принять цель задания, неустойчивостью в выполнении условий задания, увлечением процессом движения;

- у детей не сформированы умения и навыки самостоятельной двигательной деятельности, очевидны затруднения в переносе своего двигательного опыта; лишь у некоторых детей отмечено настойчивое желание вспомнить движения, разученные на физкультурных занятиях (Рената К., Сеня Г., Настя Ш.);

- движения детьми выполняются в основном по подражанию, копируются друг у друга без поисковых попыток их модификации, что обнаруживает стереотипность представлений детей о способах их выполнения;

- отсутствие у детей в процессе двигательной деятельности стремления к творческой интеграции со сверстниками, являющейся неотъемлемым условием обогащения и преобразования личного двигательного опыта ребенка;

- серьезные затруднения у детей вызывают оценочные высказывания о движениях собственных и сверстников; они не могут дать элементарный анализ движения (назвать вид, способ), выделить в нем характерные отличительные особенности.

Причины низкого уровня развития ТНДД детей, на наш взгляд, таковы: отсутствие условий для полноценной самостоятельной двигательной деятельности, ориентирующих на экстраполяцию знакомых движений в новую обстановку; неэффективная тактика взаимодействия педагога с детьми, сдерживающая актуализацию их двигательного опыта в самостоятельной двигательной деятельности («заорганизованность» лишает детей инициативы, самостоятельности, более того, формирует привычку к «пошаговому» выполнению чужих указаний); изначально жестко заданная система двигательных эталонов без направленности на их вариативное преобразование; отсутствие создания мотивационных установок педагогом на двигательное творчество; дефицит общения в процессе двигательной деятельности; не внимание к совместной с детьми оценке и самооценке двигательных действий.

Из этого следует, что важно найти такое соотношение форм, средств и методов двигательной деятельности детей, при котором были

бы созданы условия, максимально способствующие раскрытию творческого потенциала ребенка.

Рассматривая двигательную деятельность как развивающуюся и как источник проявления творчества дошкольника, необходимо переосмыслить сложившиеся традиции в ее организации и обозначить наиболее оптимальные пути развития. Выход на проблему развития творчества детей в двигательной деятельности в отдельных работах имеет место в основном с позиции развития творческих движений детей, двигательного воображения (В.Т. Кудрявцев, В.Н. Шебеко, Е.А. Сагайдачная, Т.С. Яковлева, Л.Д. Глазырина, Е.В. Горшкова, О.М. Гребенникова и др.). Однако обеспечить становление двигательного творчества без знания особенностей поэтапного развития самой ТНДД не представляется возможным. Решение проблемы мы видим в разработке технологии развития ТНДД.

При разработке технологии ТНДД нами были взяты за основу известные общетеоретические позиции к проектированию педагогических технологий и прогрессивные идеи о перспективах развития гуманистического технологического подхода в образовании [2; 3; 4; 5].

На наш взгляд, эффективной может считаться та технология, которая позволяет обеспечить творческое самовыражение ребенка в процессе развития его самостоятельной двигательной деятельности, так как именно в ней, по нашему мнению, кроются ресурсы двигательного творчества, и обеспечивается развитие двигательной деятельности детей в целом. Поэтому технологию развития ТНДД мы рассматриваем как педагогический процесс, обеспечивающий поэтапный рост показателей уровней развития ТНДД в образовательном пространстве самостоятельной двигательной деятельности детей на основе гибких алгоритмов взаимодействия ее субъектов.

Общая цель технологии – поэтапное развитие ТНДД детей – актуализируется решением поставленных задач:

- обеспечение мотивационных установок мы рассматриваем как пусковой механизм в развитии ТНДД;

- формирование специфических двигательных умений и навыков самостоятельной двигательной деятельности необходимо в качестве базиса становления ТНДД;

- развитие рефлексии обеспечивает осознание ребенком собственного творческого двигательного потенциала и может свидетельствовать о становлении осмысленной ТНДД.

Структура технологии развития ТНДД представлена концептуальным, содержательным и процессуальным блоками (рисунок 1).

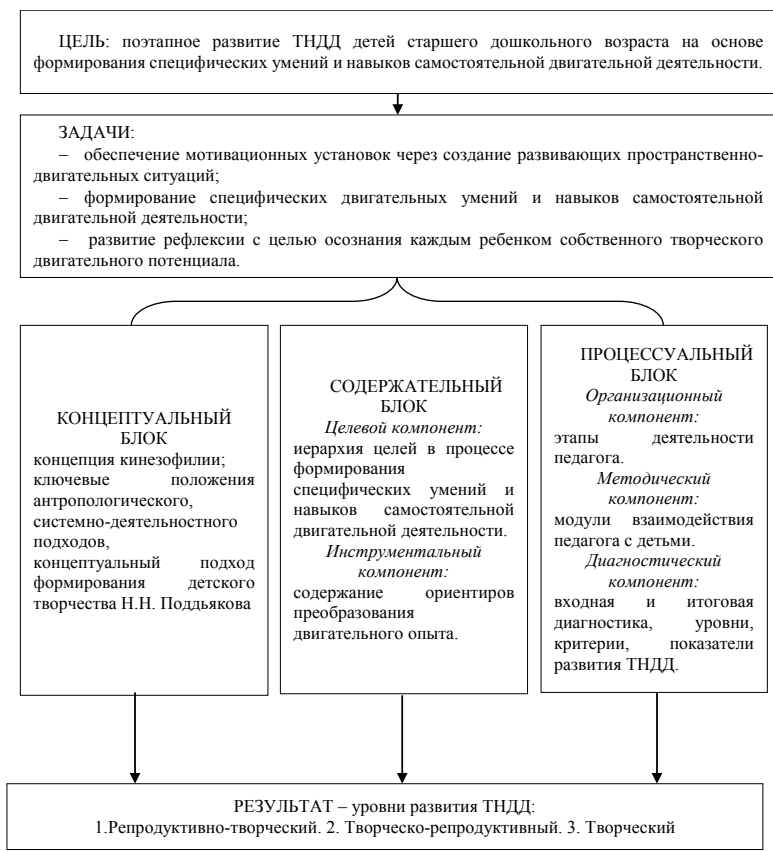


Рисунок 1. Технология развития творчески направленной двигательной деятельности детей старшего дошкольного возраста

Концептуальный блок технологии развития ТНДД составили постулаты концепции кинезофилии (П.К. Анохин, И.А. Аршавский, Н.А. Бернштейн, М.Р. Могендович); ключевые психолого-педагогические идеи антропологического (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, Б.Г. Анянев, Б.Г. Мещеряков, К.Д. Ушинский и др.), системно-деятельностного подходов (В.В. Краевский, А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин др.); концептуального подхода формирования детского творчества Н.Н. Подьякова.

Целевой и инструментальный компоненты содержательного блока технологии представлены тремя видами пространственно-двигатель-

ных ситуаций-задач, являющихся ориентирами преобразования двигательного опыта в самостоятельной двигательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Усложнение целей и содержания ситуаций-задач происходит поэтапно (таблица 1).

Таблица 1

Специфика содержания пространственно-двигательных ситуаций-задач на разных этапах развития ТНДД

Этапы	Пространственно-двигательные ситуации-задачи	Цель	Содержание ситуаций-задач
1.	Обобщающего типа	Уточнение личного двигательного опыта, обобщение имеющихся двигательных умений и навыков, перенос их в самостоятельную двигательную деятельность.	Задается конкретное движение, способы двигательного действия педагогом.
2.	Выбирающего типа	Развитие способности действовать в ситуации выбора, принимать самостоятельные решения и обосновывать свой выбор в соответствии с ситуацией. Подводить к оценке и самооценке двигательного опыта.	Ситуация формулируется педагогом в виде цели двигательной деятельности; выполняемые двигательные действия для ее разрешения выбираются самим ребенком: по образцу, алгоритму, инструкции. Предоставляются возможности к проявлению активности и самостоятельности выбора движений, пособий, партнеров и т.д.
3.	Созидательного типа	Развитие умения выступать инициатором творческой двигательной деятельности, иметь собственную позицию в ее построении, владеть элементарными навыками самооценки.	Ребенок преимущественно самостоятельно придумывает двигательные ситуации, исследует способы их решения, рефлексивирует.

В соответствии с тем, какая структура действий является ведущей для педагога в конкретной пространственно-двигательной ситуации-задаче, можно выделить разные типы руководства двигательной деятельностью детей. Методический компонент технологии, обеспечивающий взаимодействие субъектов в пространственно-двигательных ситуациях, представлен тремя модулями:

1. Актуализирующий модуль, целью которого является оптимизация двигательного опыта через осознание ребенком арсенала собственных двигательных умений. Это позволяет ему изменить внутреннее отношение к уровню собственных возможностей и увидеть перспективу развития, что соответствует репродуктивно-творческому уровню развития ТНДД. Чем разнообразнее набор освоенных движений, которые субъект может использовать в разных условиях для достижения той или иной цели в двигательной деятельности, тем ближе перспектива перехода его на следующую более высокую ступень развития ТНДД.

2. Ориентирующий модуль с целевой направленностью на возникновение мотивационных творческих установок выводит ребенка на творческо-репродуктивный уровень развития ТНДД.

3. Направляющий модуль ставит целью создание условий для появления самостоятельных установок (целей) на ТНДД. Ребенок преимущественно сам придумывает двигательные ситуации, исследует способы их решения. Это позволяет говорить уже о творческом уровне развития его двигательной деятельности.

Таким образом, сочетание модулей взаимодействия с пространственно-двигательными ситуациями-задачами выводит на определенные результаты каждого из этапов развития ТНДД.

Организационный компонент процессуального блока раскрывает этапы деятельности педагога, включающие: диагностику исходного уровня развития ТНДД детей, выстраивание системы средств и методов формирования специфических умений и навыков с учетом диагностических данных, непосредственную реализацию технологии и оценку конечного результата.

Диагностический компонент технологии обеспечивает входную, итоговую, а также промежуточную диагностику, позволяющую на всех этапах ее реализации уточнять уровень развития ТНДД каждого ребенка. Мониторинг уровня сформированности навыков целеполагания; видоизменения движений, творческого использования среды; взаимодействия с партнером; оценки и самооценки является механизмом осуществления обратной связи, т.е. средством управления процессом развития ТНДД.

Анализ результатов проведенного нами исследования ТНДД детей старшего дошкольного возраста показал, что в педагогической практике не уделяется должного внимания ее развитию (на низком, репродуктивно-творческом уровне оказалось 54 ребенка из 57). Нам представляется, что реалии обеспечения двигательного творчества детей заложены именно в технологическом подходе. На наш взгляд, разработанная нами технология развития ТНДД позволяет отразить специфику выстраивания педагогического процесса, ее поэтапного развития, начиная от репродуктивно-творческого, творческо-репродуктивного до собственно творческого уровня. Первичная апробация технологии, дальнейшая доработка и совершенствование позволят внедрение ее в практику дошкольных учреждений.

Литература

1. Шишкина В.А. Базисная модель физического воспитания детей дошкольного возраста в Республике Беларусь / В.А. Шишкина. – Могилёв: МГУ имени А.А. Кулешова, 2007. – 238 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г.К. Селевко.– М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

4. Дьяченко В. К. Педагогические технологии и их анализ в свете предстоящей реформы школы / В. К. Дьяченко / В.К. Дьяченко // Новая дидактика– М.: Народное образование, 2001. – С. 278–408.

5. Колесникова И. А. Основы технологической культуры педагога : научно-методическое пособие для системы повышения квалификации работников образования / И.А. Колесникова. – СПб. : Издательство «Дрофа» Санкт-Петербург», 2003. – 285 с.

УДК 373.2.015.3:159.942

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Никулина А.Д.

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры дошкольного и начального образования

Института педагогики и психологии

Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко

(г. Луганск, Луганская Народная Республика)

В статье раскрывается сущность эмоционального развития детей и конкретизируются виды деятельности, наиболее благоприятные для возникновения положительных эмоций: сотрудничество воспитателя с детьми и детей между собой, использование наглядности и игрушек, дифференцированное обучение, воспитание успехом.

Ключевые слова: эмоции, интеллектуальные эмоции, нравственные эмоции, познавательная деятельность.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CHILDREN'S EMOTIONAL DEVELOPMENT AT PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

A. Nikulina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at

the Department of preschool and primary education at Taras Shevchenko

Institute of Pedagogics & Psychology

(Luhansk, Lugansk People's Republic)

The article reveals the essence of children's emotional development and providing specified activities which are favorable for the emergence of positive emotions: cooperation of a tutor and children, child-child cooperation; using toys, differentiated instruction and training success.

Key words: emotions, intellectual emotions, moral emotions, cognitive activity.

Дошкольное образование является первой ступенью непрерывного образования, поэтому оно должно быть качественным, а значит – личностно-ориентированным и развивающим. В дошкольных образовательных учреждениях воспитателю необходимо создавать педагогические условия для развития психики детей, их эмоциональной сферы.

Дошкольный возраст является сензитивным периодом развития эмоциональной отзывчивости. В течение всей жизни человек учится управлять врожденной эмоцией, трансформировать ее в соответствии с требованиями социума и культуры.

Творческие достижения детей сопровождают деятельность яркими эмоциями, активностью и самостоятельностью.

Таким образом, для эффективного обучения, развития и воспитания дошкольника в детском саду необходима целенаправленная работа со стороны воспитателя, имеющая свои цели, направленность, мотивы. Для решения современных задач дошкольного образования воспитателю необходимо помнить о том, что ребенок должен проживать счастливое детство, а это значит, необходимо развитие его эмоциональной сферы, составляющей которой является радость и интерес. Эмоции и чувства выражают отношение ребенка к тому, что он познает, к своим поступкам.

Целью нашей статьи является анализ учебной деятельности в дошкольных образовательных учреждениях с позиций создания педагогических условий по эмоциональному развитию ребенка как фактора улучшения его познания, формирования личности.

Знания об эмоциях детей необходимы воспитателю, чтобы лучше понимать их устремления к познанию.

Развитие эмоций детей связано с формированием у них мотивов деятельности, в том числе и познавательной.

Таким образом, эмоции детей побуждают их к деятельности, к познанию нового.

Проблема развития эмоций у дошкольников исследована психологами Л.А. Венгером, Д.Б. Элькониным, А.В. Запорожцем, Я.З. Неверовичем и др.

Под эмоциями понимают психологическое состояние, связанное с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающееся в форме непосредственного переживания.

Эмоции способствуют либо мобилизации, либо торможению внутренней или внешней деятельности, они влияют на содержание и динамику психических процессов: восприятие, внимание, воображение, память, мышление.

Психолог А.В. Запорожец, рассматривая проблему воспитания эмоций и чувств дошкольника, отмечает важность эмоционального

опыта в детской деятельности, подчеркивает, что не все компоненты деятельности играют одинаковую роль в возникновении эмоций: «Если способы выполнения действий и связанные с ними операции косвенно влияют на возникновение переживаний, то мотивы и цели деятельности оказывают на ребенка непосредственно эмоциональное влияние» [5, с. 21].

Группу эмоций, сопровождающих познавательную деятельность и обеспечивающих процесс познания, называют интеллектуальными (радость от успешных действий, любознательность, уверенность или сомнения, удивление, спокойствие и др.).

Яркие эмоции сопровождают познавательные процессы ребенка, порождают вопросы, на которые ему хочется найти ответ.

В сознании человека чаще всего присутствует эмоция интереса. Интерес является одной из главных эмоций для нормального формирования, развития и совершенствования личности в целом.

Группа нравственных эмоций направлена на воспитание социально-значимых черт личности – гуманность, отзывчивость, человечность и др.

Включение ребенка в новые формы совместной деятельности со взрослыми приводит к возникновению у него эмоционального отношения к окружающему миру.

Нравственные эмоции развиваются у ребенка в процессе деятельности, в результате выполнения нравственных требований, которые предъявляют к нему окружающие люди.

Умение человека сдерживать свои эмоции зависит от работы его мышления, поэтому у детей понижена способность управлять эмоциями, у них недостаточно развит осознанный контроль поступков.

Внешнее выражение эмоций как психического состояния человека проявляется в мимике – движение мышц лица, в пантомиме – выразительные позы, движения тела.

Эмоции разделяют на положительные (радость, веселость, любопытство, удовольствие и др.) и отрицательные (огорчение, обида, гнев, страх и др.).

Положительные эмоции побуждают субъекта к их достижению и сохранению, а отрицательные эмоции могут стимулировать активность, направленную на избежание вредных воздействий на психику.

Эффективность обучения зависит от того, насколько эмоционально ребенок относится к воспитателю, к предложенному заданию, а также от чувств, вызванных учебной ситуацией, от того, как он переживает свои успехи или неудачи.

Развитие эмоций зависит от наличия у ребенка интереса к изучаемому, желания участвовать в учебной деятельности.

Наличие у ребенка эмоционального опыта проявляется в живой реакции на радостные или печальные события, легкой проникновенности настроением окружающих людей.

У большинства дошкольников положительная оценка воспитателем результатов его учебной деятельности улучшает настроение, вызывает интерес к образовательному процессу. Отрицательная оценка воспитателем результатов учебной деятельности может создать у ребенка подавленное настроение, что может привести его к замкнутости, нежеланию общаться даже со сверстниками.

У некоторых детей развивается эмоция тревоги в условиях реальных или мнимых опасностей. При неблагоприятных условиях уже в старшем дошкольном возрасте тревожность может стать устойчивым свойством личности. Это негативно сказывается на протекании познавательного процесса, на развитии личности в целом. У ребенка может развиваться комплекс собственной неполноценности.

Следует отметить эмоциональную привязанность детей к игрушкам. Все взрослые были когда-либо свидетелями того, как ребенок радуется новой игрушке.

Психолог В.Е. Дружинин, анализируя эмоции человека, пишет, что радость, как и другие эмоции, может возникать спонтанно и зависеть не от внешних явлений, а от внутренних причин – самодвижения желаний и мысли [3, с. 31].

В процессе коллективной игры у ребенка появляется эмоциональный опыт – переживание радости от общения со сверстниками, перевоплощения в роли и т.д.

Старшие дошкольники уже дифференцированно подходят к выбору партнеров по играм, ориентируясь на умение хорошо играть, оказывать помощь в процессе игры, а также на наличие таких качеств, как чуткость, отзывчивость, справедливость, приветливость, дружелюбие.

В любой деятельности ребенок готов раскрыть свои интеллектуальные возможности, проявить эмоциональное отношение к результату работы, к окружающим людям.

Неспособность воспитателя понять ребенка может привести к конфликту. Желание понять одним человеком другого является движущей силой человеческой природы, а достижение понимания гармонизирует человеческую психику.

Проанализировав знания об эмоциях, мы пришли к выводу о том, что воспитателю необходимо в процессе учебной деятельности активно развивать эмоции ребенка. Например, при возникновении отрицательной эмоции у ребенка на занятии педагогу важно переключить его внимание с объекта, который вызвал раздражение, на другой объект, который может вызвать положительную эмоцию. Если на занятии по математике ребенок огорчился от того, что забыл результат вычисле-

ний, ему нужно дать палочки, чтобы он сам проверил себя и нашел правильный результат.

Создание педагогических условий для развития у дошкольников эмоций на занятии в детском саду требует глубокого анализа содержательного компонента учебной дисциплины. Детей привлекают те занятия, на которых проводятся подвижные игры. Это занятия по физической культуре. Никого из детей не оставят равнодушными игры с мячом, игры-соревнования. На занятиях изобразительного искусства, художественного труда результаты деятельности (рисунки, аппликации, поделки) вызывают у ребенка эмоции радости, удовлетворение выполненной работой. Воспитатель следит за процессом творчества детей и к некоторым детям старается вовремя прийти на помощь, чтобы у каждого ребенка получился достойный результат, и он мог со всеми порадоваться своим творением. На занятиях по развитию речи воспитатель часто читает сказки, при слушании которых дети вместе с героями сказок переживают различные эмоции. Для создания более сильного эмоционального переживания детей при ознакомлении со сказками, воспитателю необходимо использовать иллюстрации к ним, показывать мультфильмы. На занятиях по ознакомлению с природой интерес детей вызывают картины с изображениями живой и неживой природы, которые помогают им ознакомиться с окружающим миром.

Современное обучение связано с использованием компьютера, с помощью которого можно познакомить детей с различными природными явлениями, вызывающими чувства восхищения красотой мира.

Воспитателю следует больше внимания уделять развитию эмоций детей на занятиях по математике в детском саду, так как происходит знакомство с абстрактными математическими понятиями. Современное занятие по математике должно быть как познавательным, так и знакомить детей с жизнью, показывать, в каких практических ситуациях используются знания по математике. Рассмотрим педагогические условия эмоционального развития детей на занятиях по математике. Занятие следует начинать с создания эмоционального настроения. Например, дети могут передать радостное настроение друг другу, если воспитатель предложит им обменяться дружественными рукопожатиями, улыбками, приветливыми комплиментами. Занятие можно начать с того, что ребенок с помощью смайлика оценит свое эмоциональное настроение, с которым он пришел на занятие по математике. Коллективная работа начинается с сюрпризного момента – встреча со сказочным героем, приглашение совершить путешествие. Такая эмоциональная среда делает познавательную деятельность увлекательной. Воспитателю следует помнить, что положительные эмоции обеспечивают успешность деятельности, поэтому логические вопросы, задания необходимо сопровождать дополнительной инструкцией. Например, когда изучается число и цифра

7, дети вспоминают, в каких жизненных ситуациях они встречались с таким числом (номер дома, телефона, машины и т.д.).

Использование наглядности повышает интерес к изучаемому – 7 цветов радуги, 7 нот в музыке, 7 дней в неделе (календарь).

Количественные представления формируются у детей при анализе пословиц с числами: «Один – с сошкой, а семеро – с ложкой», «Семеро одного не ждут». Положительные эмоции у детей появляются тогда, когда они вспоминают сказки, в которых есть цифры: «Волк и семеро козлят», «Белоснежка и семь гномов».

Таким образом, процесс получения новых математических знаний на занятиях в детском саду при заинтересованной работе воспитателя, направленной на эмоциональное развитие детей, может способствовать пониманию ребенком не только понятий, но и окружающего мира. На каждом занятии воспитателю следует предупреждать появление усталости у детей с помощью физкультминутки, минутки-релаксации (прослушивание музыки или просмотр красочных картин природы). Познавательная работа детей в малых группах позволит каждому ребенку достичь успеха в учении. Например, работая в парах, дети успешно закрепляют тему времени в упражнении: один ребенок на циферблате выставляет время, а другой читает его. Работа в малых группах учит детей общаться друг с другом, быть приветливыми, оказывать друг другу помощь. В конце занятия воспитатель подбирает систему вопросов для подведения итогов занятия, побуждает детей к рефлексии.

Современное математическое образование в ДООУ состоит в интеграции различных предметов с целью формирования у детей целостной картины мира. На интегрированном занятии воспитатель раскрывает сущность определенной темы с помощью различных видов деятельности, которые в информационном поле объединены через взаимопроникновение.

К педагогическим условиям эмоционального развития детей на занятиях в ДООУ можно отнести: воспитание успехом, дифференцированное обучение, использование активных приемов и методов обучения, активное сотрудничество воспитателя с детьми и детей между собой, использование яркой наглядности и разнообразных игрушек.

Дети, со свойственными им неглубокими и подвижными эмоциями, быстро забывают огорчения, в том числе и в учебном процессе. Вот почему воспитателю следует объективно оценивать результаты учебной деятельности детей, но эти оценки не переносить на личности детей.

Литература

1. Белова Е.С. Особенности общения и эмоционально-личностного развития дошкольников с высоким творческим потенциалом / Е.С. Белова, Е.И. Щепланова // *Вопр. психол.* – 2010. – № 6. – С. 14–23.

2. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений / Л.Я. Гозман. – М.: Просвещение, 1987. – 128 с.
3. Дружинин В.Е. Психология эмоций, чувств, воли / В.Е. Дружинин. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 96 с.
4. Рогов Е.И. Эмоции и воля / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 240 с.
5. Запорожец А.В. Эмоциональное развитие дошкольников / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева и др. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.

УДК 37.373.2

ЗДОРОВЫЙ ДЕТСКИЙ САД – ЗДОРОВЫЙ РЕБЁНОК

*Овчинникова Татьяна Сергеевна,
доктор педагогических наук, доцент кафедры коррекционной
педагогике и коррекционной психологии Ленинградский
Государственный Университет им. А.С. Пушкина
(г. С-Петербург, Российская Федерация)*

Статья посвящена обсуждению задач здоровьесбережения в условиях диверсификации видов дошкольных образовательных учреждений. Показаны различия в подходах к решению реализации здоровьесберегающих технологий в школе и дошкольном детстве. Автором предложена и обоснована система здоровьесбережения, адекватная для любого вида дошкольного учреждения.

***Ключевые слова:** здоровьесбережение, педагогический процесс, педагогическая система, образовательная среда*

A HEALTHY KINDERGARTEN – IT'S A HEALTHY CHILD

*Tatyana Ovchinnikova,
Doctor of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department
of Correctional Pedagogy & Correctional Psychology
at Pushkin Leningrad State University, (St. Petersburg, Russia).*

This paper is dedicated to the discussion of health-saving aims under conditions of a diversified system of preschool educational institutions. The paper presents different approaches to introducing health-saving technologies for children of school and preschool ages. The author offers and proves the health-saving system, which is suitable for any type of preschool educational institutions.

***Key words:** health-saving, pedagogical process, pedagogical system, educational environmental*

Актуальность избранной темы обусловлена наличием ряда объективных проблем и противоречий, характерных для дошкольных образо-

вательных организаций (ДОО): а) резким возрастанием количества детей «группы риска», детей дошкольного возраста с проблемами эмоционально-волевой сферы, речевого развития; б) увеличением количества детей дошкольного возраста с хроническими заболеваниями.

Вместе с тем имеют место противоречия между:

- необходимостью дифференциации процесса обучения и воспитания в ДОО в соответствии с психофизическими возможностями детей разных категорий («группы педагогического риска», дети с ограниченными возможностями и др.) и отсутствием единой теоретически обоснованной стратегии управления ДОО;

- нарастанием интенсивности социальных преобразований в обществе, порождающих интеллектуализацию образования в дошкольном детстве, усиление учебных нагрузок при обучении и воспитании детей и неразработанностью подходов, способствующих сохранению и укреплению их здоровья;

- необходимостью поиска альтернативных технологий обучения и воспитания, соответствующих индивидуальным особенностям детей и отсутствием целостной системы организации педагогическим процессом ДОО в условиях инновационных преобразований в соответствии с принципами педагогики здоровья.

Все это требует разработки и реализации программ, направленных на сохранение, укрепление и коррекцию здоровья детей в условиях ДОО.

Улучшение показателей психологического и соматического здоровья детей в условиях ДОО комбинированного вида позволят повысить качество дошкольного образования в организации.

С учетом приведенного выше, можно предположить, что данная цель будет достигнута, если будет обоснована и практически разработана система организации педагогического процесса в ДОО комбинированного вида с учетом принципов педагогики здоровья, и подходов, реализуемых в современных здоровьесберегающих моделях.

Значимость ожидаемых результатов заключается в создании оптимальных условий для сохранения и укрепления здоровья детей дошкольного возраста в соответствии с идеями личностно-ориентированного подхода; повышения эффективности развивающей работы, обучения и воспитания за счет организации дифференцированного подхода создания педагогических условий для всех категорий детей.

В условиях диверсификации дошкольного образования и появления альтернативных форм обучения, с возрастанием объема и интенсивности образовательных нагрузок, повышения требований к знаниям при поступлении в школу, дети группы риска представляют категорию, нуждающихся в педагогической поддержке, особенно трепетном отношении к состоянию их здоровья в условиях образовательного процесса.

Однако решение данной проблемы в рамках существующей системы образования осложнено тем, что система, называемая «здоровьесберегающей», изначально, по своему определению, ориентирует педагогов лишь на сохранение, сбережение имеющегося здоровья воспитанников, что в стратегическом и методологическом отношении является неверным, так как в дошкольном возрасте необходимо укрепление, развитие и совершенствование его потенциала.

Согласно программе «Здоровье детей – здоровье нации» в Ленинградской области на протяжении пяти лет в дошкольном образовании развернута работа по оптимизации образования дошкольников и повышению качества функционирования образовательных учреждений. Образовательный процесс, соответствующий возрастным и индивидуальным возможностям детей, способствующий усвоению ими ценностей здоровья и здорового образа жизни, в котором используются адекватные технологии развития и воспитания нами определен как здоровьесберегающий, в котором мы выделяем три основных направления:

- здоровьесбережение, цель этой деятельности сберечь, то, что уже внедрено на всех уровнях педагогической системы, избежать нанесения вреда здоровью всех субъектов процесса, сохранить и использовать задатки ребенка (насколько это возможно) для дальнейшего развития;

- оздоровление (здоровьеукрепление) заключается в укреплении физического и психического здоровья детей и повышении резистентности их организма к внешним негативным воздействиям;

- здоровьесозидание выражается в научении воспитанников, педагогов, родителей адаптивному типу взаимодействия в соответствии с ценностями здорового образа жизни; в разработке новых технологий ориентированных на формирование нравственно-духовных ценностей и культуры здоровья. Направление реализуется в образовательной, социально-психологической и информационно-просветительской формах.

Экспериментальная работа в ДОО Ленинградской области может дать значительный социально-экономический эффект и позволит:

- повысить эффективность функционирования ДОО в условиях минимальных финансовых затрат, за счет совершенствования процессов организации здоровьесберегающих технологий и здоровьесберегающей среды в ДОО;

- разработать единый пакет документов мониторинга функционирования ДОО, который позволит осуществлять контроль реализации педагогического процесса ДОО в соответствии с современными требованиями педагогики здоровья на уровне районного управления;

- создать единую для района систему психолого-педагогического сопровождения ребенка в условиях минимального кадрового обеспечения педагогического процесса;

- разработать здоровьесберегающие технологии для воспитанников ДОО на основе артпедагогики и арттерапии;

Образовательная деятельность по основной образовательной программе дошкольного образования осуществляется в группах общеразвивающей и компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», приказом Минобрнауки РФ (от 30.08.2013 г № 1014) «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования» зарегистрированном Минюсте России 26.09.2013 г № 30038, Санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами СанПин 2.4.1. 3049 -13 (утвержденные постановлением главного государственного санитарного врача РФ № 26 от 15.05.2013г), Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (приказ № 1155 от 17.10.2013 г.), Федеральным законом от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» направлена на:

- сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста;
- создание условий развития ребенка, открывающихся возможностей для позитивной социализации личностного развития;
- развития инициативы и творческих способностей;
- создание развивающей образовательной среды как системы условий социализации и индивидуализации детей.

Ориентация дошкольного образования на личность ребенка предопределяет новую стратегию воспитания на основе гуманистических основ, которая предусматривает признание личности ребенка высочайшей общественной ценностью. Личность ребенка – это продукт всего общества, начиная от рождения.

Для создания целостной системы здоровьесобесечения детей наиболее важным является организация сенсорно-активной развивающей среды в дошкольном учреждении. В настоящее время в ДОО имеются необходимые условия, как для повышения двигательной активности детей, так и для релаксации и отдыха. Оборудован физкультурный зал с разнообразным спортивно-игровым оборудованием, а так же приспособлениями, изготовленными своими руками, которые повышают интерес к физической культуре, развивают жизненно-важные качества, повышают эффективность занятий.

Для совершенствования навыков, полученных на физкультурных занятиях, в группах созданы уголки движений, которые учитывают возрастные особенности детей, их интересы. Для обеспечения страховки, предотвращения травматизма имеются гимнастические маты. Для упражнений в ходьбе, беге, прыжках, равновесии используются различные дорожки, змейки и т.п. В подготовительной и старшей группах установлены мини спортивные комплексы, на которых дети могут

выполнять самые разнообразные движения. Во всех группах имеются пособия, направленные на профилактику плоскостопия, а также для проведения подвижных игр и упражнений.

Основные компоненты здорового начала – покой и движение – сочетаются в режиме дошкольного учреждения. Психическое здоровье детей не менее важно, чем физическое. Для решения этой проблемы в детском саду работает педагог-психолог, который проводит с детьми различные релаксационные, тренинговые занятия, помогая дошкольникам научиться управлять своими эмоциями.

Инновационная идея заключается в том, что у современных детей достаточно хорошо сформированы культурно-гигиенические навыки, сформированы представления о здоровье-болезни, человеческом организме и правильном поведении, умения выполнения различных гимнастик и оздоровительных мероприятий, но, к сожалению, как и у многих взрослых, не сформирована потребность в каждодневном их выполнении, поэтому все оздоровительные мероприятия в дошкольных учреждениях, как правило, проводятся кондуктивно, то есть дети в принудительном порядке выполняют все, что предлагают педагоги (пусть даже играя). Педагогами в рамках экспериментального проекта, поставлена задача, создать методику, которая максимально мотивировала детей на проектирование индивидуального оздоровительного пространства, способствовала развитию самооценки своих ощущений, умений, состояний и поиску методов преодоления «нездоровья».

Педагогический коллектив ДОО участвует в Проекте, целью которого является организация такой оздоровительной игровой среды, в которой у ребенка:

- есть возможность самостоятельного выбора необходимых ему игр и упражнений для улучшения самочувствия и настроения;
- создается естественное постоянное желание самостоятельно «конструировать» всевозможные «полезные» комплексы упражнений;
- формируется умение в выполнении полезных упражнений и гимнастик в различных жизненных ситуациях, что является основой ЗОЖ.

Поставленная цель реализована через решение следующих задач:

1. Создание системы игровых гимнастик для каждой группы воспитанников адекватно их возрасту и психофизическим возможностям во всех режимных моментах;
2. Накопление банков игр, упражнений, заданий и пр. для каждой возрастной группы, обеспечивающих игровой прием выбора;
3. Разработку игровых приспособлений внешнего выбора в каждой возрастной группе (караоке, калейдоскоп, лото с вращающимся барабаном, волшебные кубики с номерами заданий, аквариум с плавающими рыбками-заданиями и пр.).

Таким образом, концептуальная установка проекта заключается в воспитании у детей потребности в двигательной активности укрепляющей, профилактической или коррекционной направленности, которая в дальнейшем сформирует у детей стойкий стереотип правильного здоровьесберегающего поведения и здорового образа жизни.

Успешность проекта зависит от степени органичности вплетения ее компонентов в систему организации здоровьесоберегающей деятельности всего ДОО и каждой группы в частности, которая осуществляется в различных формах:

- Медико-профилактической, направленной на профилактику заболеваемости, которая включает множество различных мероприятий осуществляемых медицинской службой ДОО: от контроля за выполнением требований СанПиН по организации здоровьесоздающих педагогических условий, до проведения множества различных профилактических мероприятий способствующих повышению резистентности организма;

- Физкультурно-оздоровительной деятельности, которую осуществляют педагоги в виде занятий по физическому воспитанию, спортивных вечеров развлечений и праздников, дней здоровья и пр.;

- Коррекционной-развивающей, исправляющей уже имеющихся недостатков нарушения физического и психического развития;

- Спортивно-досуговой деятельности, организованной администрацией сада в виде дополнительных спортивных соревнований и развлечений, позволяющих более активно приобщить детей к спорту и активному образу жизни, расширить образовательно-воспитательное пространство ДОО для всех категорий детей ближайшего социума (детей раннего дошкольного возраста, с ограниченными возможностями здоровья, школьниками, бывшими выпускниками ДОО и пр.);

- Информационно-просветительской, направленной как на работу с детьми, родителями и персоналом о ценности здорового образа жизни, правилах безопасного поведения быту, природе, городе.

Использование проекта даёт возможность улучшать показатели соматического и психологического здоровья каждого ребенка, а так же способствует максимальному проявлению индивидуальных и потенциально возможных способностей и умений каждого ребенка, что положительно сказывается на дальнейшем развитии детей и подготовке их к успешному обучению в школе. Практическая значимость использования проекта заключается в возможности значительно повысить эффективность здоровьесберегающей коррекционно-педагогической работы, которая обеспечивается новым содержанием воспитания и обучения с использованием новых здоровьесберегающих технологий.

Литература

1. Овчинникова Т.С. Программа воспитания и обучения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л.Б. Боряева, О.П. Гаврилушкина и др.; Под ред. проф. Л.В. Лопатиной. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Боряевой, 2009. – 415 с.
2. Овчинникова Т.С. Вокально-коррекционный коллаж. Учебно-методическое пособие / Т.С. Овчинникова / С-Петербург, изд-во «Союз художников», 2012. – 25 с.
3. Овчинникова Т.С. Пять шагов на пути к «правильной речи» приложение к учебно-методическому пособию «Вокально-коррекционный коллаж» / Т.С. Овчинникова / С-Петербург, изд-во «Союз художников», 2012, – 66 с.
4. Овчинникова Т.С. Музыка. Движение. Воспитание / Т.С. Овчинникова, А.А. Симкина. – С-Петербург. КАРО. – 2001. – 88 с.

УДК 371.927

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАЙКАНИЕМ

*Поникарова Валентина Николаевна,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры дефектологического образования
ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»,
г. Череповец (Россия)*

*Староверова Татьяна Сергеевна,
магистрант кафедры дефектологического образования
ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»,
(г. Череповец, Российская Федерация)*

Настоящая статья посвящена актуальной и недостаточно исследованной проблеме педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с заиканием. Представлены данные констатирующего эксперимента и особенности педагогической компетентности родителей.

Ключевые слова: педагогическая компетентность родителей, родители детей дошкольного возраста с заиканием, уровни педагогической компетентности родителей, диагностика.

PEDAGOGICAL COMPETENCE SPECIFICS OF PARENTS OF PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH STUTTERING

*Valentina Ponikarova,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at
the Department of Pathology Education at Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)*

*Tatyana Staroverova,
Master at the Department of Pathology Education at Cherepovets
State University (Cherepovets, Russia)*

This article is devoted to the topical and insufficiently studied problem of pedagogical competence of parents of preschool children with stuttering. The data ascertaining experiment and features pedagogical competence of parents.

Key words: *pedagogical competence of parents, parents of preschool children with stuttering, levels of pedagogical competence of parents, diagnostics.*

Важнейшим условием эффективного решения воспитательно-образовательных задач в контексте Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования являются партнерские отношения дошкольной образовательной организации и семьи, одной из основных функций которого является повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования. Значительное место в данном аспекте приобретают вопросы взаимодействия с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности с тяжелыми речевыми нарушениями (заикание). Взаимодействие с родителями детей с заиканием имеет свои специфические особенности.

В современной научно-теоретической практике вопросы по выявлению особенностей и содержательной основы структуры работы образовательного учреждения по формированию педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с заиканием рассмотрены крайне недостаточно. Настоящая работа имеет целью осветить результаты констатирующего эксперимента по выявлению своеобразия педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с заиканием и определить содержание модели формирования педагогической компетентности родителей в данном проблемном поле.

Современные ученые трактуют педагогическую компетентность родителей как совокупность определенных характеристик личности и педагогической деятельности, обуславливающих возможность эффективно осуществлять процесс воспитания ребенка в семье. Педагогическая компетентность родителей представляет собой сложное системное образование, которое включает ряд составляющих: ценностно-мотивационный, когнитивный, поведенческий и аффективный [1].

Для изучения педагогической компетентности родителей детей с заиканием в системе коррекционной работы нами предложено содержание диагностического модуля в виде диагностической программы (см. таблица 1). Он позволяет не только получить информацию о своеобразии педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с заиканием, но и дает возможность создания модели по ее формированию, выстраивания системы дифференцированной работы с такими семьями в условиях инклюзивного образовательного учреждения.

Таблица 1

Диагностическая программа педагогической компетентности родителей

Диагностические блоки	Цель и задачи	Методики
1 блок - изучение родителей	Цель: выявить особенности педагогической компетентности родителей	
Ценностно-мотивационный компонент	<ul style="list-style-type: none"> – выявить личностную ценность родительства, – выявить сформированность мотивации как выраженную устойчивую направленность родительских интересов и потребностей – выявить особенности реализации личности как семьянина, родителя. 	<p>Изучение социально-психологического статуса семьи</p> <p>Тест-опросник удовлетворённости браком (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко)</p>
Когнитивный компонент	<ul style="list-style-type: none"> – овладение общими теоретическими и прикладными педагогическими знаниями о воспитании детей (в том числе детей с ОВЗ), – использования педагогических знаний как инструмента разрешения проблемных ситуаций, возникающих в процессе воспитания 	<p>Опросник АСВ (анализ семейного воспитания).</p> <p>Тест-опросник родительского отношения к детям (ОРО, А.Я. Варга, В.В. Столин)</p> <p>Анкета «Педагогическая компетентность родителей» «Рисунок семьи» (по Г. Т. Хоментausкасу)</p>
Операционный компонент	– выявить особенности использования конкретных поведенческих стратегий (включая копинг-стратегии) для разрешения проблемных ситуаций, совокупность умений, обеспечивающих эффективное протекание процесса воспитания	<p>Тест-опросник родительского отношения к детям (ОРО, А.Я. Варга, В.В. Столин)</p> <p>Определение индивидуальных копинг-стратегий (по Э. Хайму)</p>
Аффективный компонент	<ul style="list-style-type: none"> – выявить уровень и особенности эмоционального выгорания личности; – определить ведущие механизмы фрустрационной толерантности. 	<p>Опросник на «выгорание» МВИ (по К. Маслач и С. Джексон, адаптация Н.Е. Водопьяновой – эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений)</p>
Критерии оценки	Оптимальный, продвинутый, допустимый, критический уровень педагогической компетентности	

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 38» г. Череповца. В исследовании приняли участие 16 родителей детей дошкольного возраста с заиканием (матери).

Обобщенные результаты изучения педагогической компетентности родителей представлены в таблице 2.

Таблица 2

Обобщенные результаты изучения педагогической компетентности родителей

Уровни педагогической компетентности	Количество (в %)
Оптимальный уровень	–
Продвинутый уровень	31,3
Допустимый уровень	43,8
Критический уровень	24,9

Оптимальный уровень педагогической компетентности характеризуется тем, что семья относится к оптимальной по благополучию группе. Родители удовлетворены брачно-семейными отношениями. В семейных отношениях преобладают гармонические стили семейного воспитания – «Принятие», «Кооперация» и «Симбиоз». Родители уделяют ребенку необходимое количество времени, характерен высокий уровень удовлетворения его потребностей. Стил ь воспитания устойчивый. В разрешении проблемных воспитательных ситуаций родители придерживаются преимущественно поведенческих и когнитивных копинг-стратегий, которые носят как продуктивный, так и условно продуктивный характер. У них отмечается достаточно высокий уровень фрустрационной толерантности, с преобладанием механизмов эмоционального истощения. Родители имеют довольно полное представление об особенностях речевого нарушения, специфике структуры нарушения и личностных особенностях и возможностях ребенка. Они принимают активное участие в коррекционно-логопедической работе по преодолению заикания и заинтересованы в достижении позитивных результатов.

Оптимальный уровень педагогической компетентности родителей детей с заиканием в изучаемой группе не выявлен.

Больше всего родителей имеют допустимый уровень – 43,8% испытуемых.

Допустимый уровень педагогической компетентности характеризуется тем, что семья относится преимущественно к удовлетворительной группе. Родители в целом удовлетворены брачно-семейными отношениями, но отмечают и негативные стороны – ссоры, отсутствие взаимопонимания, единой стратегии в воспитании ребенка. В семейных отношениях встречаются гармонические стили семейного воспитания – «Принятие», чаще – «Кооперация» и «Симбиоз», отмечается наличие авторитарной гиперсоциализации и инфантилизации. Родители не всегда уделяют ребенку необходимое количество времени. Уровень удовлетворения потребностей ребенка неравномерный и не учитывает его потребности. Это может сочетаться с повышенной требовательностью

и безразличием к ребенку. Стиль воспитания чаще всего неустойчивый. В разрешении проблемных воспитательных ситуаций родители придерживаются преимущественно эмоциональных и поведенческих копинг-стратегий, среди которых встречаются преимущественно условно продуктивные и непродуктивные. Отмечается средний уровень фрустрационной толерантности, но с преобладанием как механизмов деперсонализации и эмоционального истощения.

Родители имеют довольно полное представление об особенностях и специфике структуры речевого нарушения, но не всегда осведомлены о личностных особенностях и возможностях ребенка с заиканием. Они принимают достаточно активное участие в коррекционно-логопедической работе по преодолению заикания. Родители в целом заинтересованы в достижении позитивных результатов, но их ожидания могут быть завышены. Часто при недостаточно быстром получении позитивных результатов родители могут занимать пассивную позицию.

Продвинутый уровень выявлен у трети испытуемых – 31,3%.

Продвинутый уровень педагогической компетентности характеризуется тем, что семья может относиться как к оптимальной группе, так и к удовлетворительной по ряду показателей. Родители преимущественно удовлетворены брачно-семейными отношениями. В семейных отношениях преобладают гармонические стили семейного воспитания – «Принятие», «Кооперация» и «Симбиоз». Родители уделяют ребенку необходимое количество времени, характерен достаточно высокий уровень удовлетворения его потребностей, в то же время может отмечаться повышенная требовательность к ребенку. Стиль воспитания чаще всего устойчивый. В разрешении проблемных воспитательных ситуаций родители придерживаются преимущественно поведенческих и когнитивных копинг-стратегий, среди которых встречаются продуктивные, условно продуктивные и непродуктивные. Отмечается высокий уровень фрустрационной толерантности, но с преобладанием как механизмов эмоционального истощения, так и деперсонализации. Родители имеют довольно полное представление об особенностях речевого нарушения, специфике структуры нарушения, но не всегда осведомлены о личностных особенностях и возможностях ребенка. Принимают достаточно активное участие в коррекционно-логопедической работе по преодолению заикания. Родители в целом заинтересованы в достижении позитивных результатов.

Критический уровень показали примерно четверть родителей – 24,9%.

Критический уровень педагогической компетентности характеризуется тем, что семья относится преимущественно к неудовлетворительной группе. Родители категорически не удовлетворены брачно-семейными отношениями, отмечают ссоры, отсутствие взаимопонимания, единой стратегии в воспитании ребенка, безразличие к нему. В

семейных отношениях встречаются негармонические стили семейного воспитания – отмечается наличие отвержения, авторитарной гиперсоциализации и инфантилизации. Из гармонических стилей встречается кооперация. Родители не всегда уделяют ребенку необходимое количество времени, уровень удовлетворения потребностей ребенка неравномерный и/или не учитывает его потребности, в сочетании с повышенной требовательностью, которая может сочетаться с безразличием к ребенку. Стиль воспитания неустойчивый. В разрешении проблемных воспитательных ситуаций родители придерживаются преимущественно эмоциональных и поведенческих копинг-стратегий, среди которых чаще встречаются условно продуктивные и непродуктивные. Отмечается средний и низкий уровень фрустрационной толерантности, с преобладанием механизмов деперсонализации, редукции и эмоционального истощения.

Родители имеют расплывчатое представление об особенностях речевого нарушения, специфике структуры нарушения, не всегда осведомлены о личностных особенностях и возможностях ребенка. Они не принимают активное участие в коррекционно-логопедической работе по преодолению заикания, хотя заинтересованы в достижении позитивных результатов, но считают, что это – область, где должны больше работать специалисты.

Таким образом, мы можем отметить, что большинство родителей в изучаемой группе имеют преимущественно допустимый и критический уровни родительской компетентности, которые характеризуются рядом общих черт. В семьях, воспитывающих детей с заиканием, доминируют неблагоприятные родительские позиции. Преобладающими типами родительского отношения к детям являются авторитарная гиперсоциализация, инфантилизация и симбиоз. Родители испытывают психическое напряжение, трудности в установлении правильных взаимоотношений с детьми, выборе оптимальных форм и методов воспитания. Копинг-поведение родителей часто является непродуктивным для разрешения возникающих семейных ситуаций. Родители имеют нечеткое представление об особенностях речевого нарушения при заикании. Они не всегда осведомлены о личностных особенностях и возможностях ребенка. Они не всегда принимают активное участие в коррекционно-логопедической работе, хотя заинтересованы в достижении позитивных результатов. Однако большинство родителей считает, что это – область, где должны больше работать специалисты.

Полученные результаты подтверждают необходимость повышения педагогической компетентности родителей, целенаправленного воздействия на родителей со стороны специалистов и педагогов образовательного учреждения, а так же актуализировали важность дальнейшего, более детализированного сбора информации в представленной области.

На основании полученных данных разработано содержание моде-

ли формирования педагогической компетентности родителей детей с заиканием, структуру которой составляют: диагностический, коррекционно-развивающий; консультативный; информационно-просветительский модули.

Литература

1. Захарова Т.В. Особенности семейного воспитания детей с нарушениями речи [Текст] / Т.В.Захарова, В.Н. Поникарова Специальная семейная педагогика – М., 2009 . – С. 186–206

2. Поникарова В.Н., Староверова Т.С. Основные направления психолого-педагогического изучения семьи ребенка с заиканием, включенного в инклюзивный образовательный процесс Современные тенденции развития науки и технологий: сборник научных трудов по материалам VI Международной научно-практической конференции 30 сентября 2015 г.: в 6 ч./ под общ.ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород: ИП Ткачева Е.П., 2015 – Часть X – С. 99–104

3. Ткачева В.В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии [Текст] / В.В. Ткачева.- М.: УМК «Психология», 2004. – 192 с.

4. Якуничева А.Н. Своеобразие детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / А.Н. Якуничева, В.Н. Поникарова // Специальное образование: традиции и инновации: материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 10–11 апр. 2008 / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. Н.Н. Баль [и др.]; отв. ред. С.Е. Гайдукевич. – Минск: БГПУ, 2008– С. 263–266.

5. Якуничева А.Н. Методические рекомендации по организации коррекционно-развивающей работы, направленной на гармонизацию детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с заиканием [Текст] / А.Н. Якуничева – Череповец, 2007.

УДК 372.3

РОЛЬ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ АЭРОБИКИ В УКРЕПЛЕНИИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКА

*Смаль Людмила Александровна,
магистр психологических наук, научный сотрудник
НМУ «Национального института образования»
(г. Минск, Республика Беларусь)*

Данная статья посвящена проблеме укрепления психофизического здоровья детей дошкольного возраста. Автор раскрывает применение оздоровительной аэробики в практике работы дошкольных учреждений.

Ключевые слова: психофизическое здоровье, двигательная активность, физические упражнения, ритмическая гимнастика, аэробика.

THE ROLE OF THE HEALTH-IMPROVING AEROBICS IN THE STRENGTHENING OF A PRESCHOOLER'S PSYCHOPHYSICAL HEALTH

Smale Ludmila Alexandrovna

the Master of Psychological Sciences, the scientific member of the

NMU "The National Institute of Education"

(t. Minsk, the Republic Belarus)

This article is devoted to strengthening the mental and physical health of children of preschool age. The author discloses the use of improving aerobics in the practice of pre-school institutions.

Key words: *mental and physical health, physical activity, exercise, rhythmic gymnastics, aerobics.*

В настоящее время проблема психофизического здоровья детей является одной из самых актуальных, так как психическое и физическое здоровье вместе образуют фундамент социального здоровья человека. По мнению Л.И. Божович, Л.А. Венгера, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, Д.Б. Эльконина, С.Л. Рубинштейна и др. первые годы жизни – наиболее важный период социального, интеллектуального и личностного развития. Именно в дошкольном детстве формируются здоровье, общая выносливость, работоспособность и другие качества, необходимые для всестороннего гармонического развития личности. «Забота о здоровье, – подчеркивает В.А. Сухомлинский, – это важнейший труд воспитателя. От жизнерадостности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы» [5, с. 110].

Цель статьи: показать значение и обосновать эффективность оздоровительной аэробики в психофизическом развитии ребенка дошкольного возраста.

Нормальное функционирование организма в целом – один из основных элементов понятия «здоровье». Для всех характеристик человеческого организма (анатомических, физиологических, биохимических) вычисляются среднестатистические показатели нормы. Организм здоров, если показатели его функций не отклоняются от известного среднего (нормального) состояния. Колебания в пределах верхней и нижней границы нормы расцениваются как допустимые. Соответственно отклонение от нормы, нарушающее структуру органа или ослабляющее его функционирование, можно рассматривать как развитие болезни [3, с. 42].

Здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и фи-

зических дефектов. Это определение приводится в Преамбуле к Уставу Всемирной организации здравоохранения, принятому Международной конференцией здравоохранения, Нью-Йорк, 19–22 июня 1946 г.

Здоровье человека определяется множеством факторов (наследственность, образ жизни, состояние окружающей среды, уровень развития здравоохранения и др.), однако решающее значение среди них принадлежит двигательной активности – основному средству, используемому в физической культуре.

Как известно, двигательная активность детей является биологической потребностью, способствующей их гармоничному физическому развитию, формированию основных двигательных навыков и умений, расширению диапазона адаптивных реакций на воздействия внешней среды.

Продолжительная гипокинезия отражается и на функциях ряда сенсорных систем. В частности, ухудшение состояния зрительного, вестибулярного и двигательного анализаторов. Кроме того, наблюдаются также изменения в системе кровообращения, уменьшение размеров сердца, снижение ударного и минутного объемов крови, учащение пульса, уменьшение массы циркулирующей крови, удлинение времени ее кругооборота. Внешне дыхание в покое характеризуется при гипокинезии уменьшением объема легочной вентиляции и снижением на 5–20 % основного обмена [3, с. 78].

По данным медико-педагогических исследований, в настоящее время двигательный режим в детском саду не способствует достижению должного уровня двигательной активности детей. Так число воспитанников 5–7-летнего возраста, у которых отмечается благоприятный уровень двигательной активности составляет 50–60 % от общего числа обследуемых [1, с. 47].

Таким образом, организация рационального двигательного режима является одним из основных условий обеспечения комфортного психологического состояния детей. При недостаточной подвижности используются оздоровительные физические упражнения, которые являются основным средством физического воспитания детей дошкольного возраста. Регулярные занятия физическими упражнениями благотворно сказываются на физиологических функциях детского организма, помогают ему приспосабливаться к меняющимся условиям внешней среды, обогащают опыт новыми движениями. При этом, заметим, процесс выполнения физических упражнений П.Ф. Лесгафт рассматривал как единый одновременный процесс духовного и физического совершенствования.

Физические упражнения в физической культуре дошкольников представлены следующими видами: 1) гимнастикой; 2) играми подвижными и спортивными; 3) спортивными упражнениями; 4) простейшим туризмом.

А.В. Кенеман и Д.В. Хухлаева определяют гимнастику как систему специальных подготовленных физических упражнений, направленных на решение задач всестороннего физического развития и здоровья ребенка. В настоящее время выделяют более 30 видов современной оздоровительной гимнастики. Одним из популярных является ритмическая гимнастика – традиционный вид гимнастики оздоровительно-развивающей направленности, основанный на подчинении двигательных действий задающему ритм и темп музыкальному сопровождению. Она представляет собой систему гимнастических упражнений, включающую упражнения общеразвивающего характера, циклические движения (ходьбу, бег, подскоки, прыжки, танцевальные элементы и др.), выполняемые в заданном темпе и ритме музыкального сопровождения [2, с. 48]. В быту и практике физического воспитания, как правило, не разделяют понятия «ритмическая гимнастика» и «аэробика», так как оба эти направления оздоровительной гимнастики способствует формированию правильной осанки, укреплению опорно-двигательного аппарата, улучшению кровообращения, дыхания, обменных процессов, деятельности нервной системы.

Термин «аэробика» был предложен американским специалистом К. Купером. По К. Куперу «аэробика» – это систематическое применение продолжительных умеренных по интенсивности физических упражнений для укрепления здоровья. Аэробика в теории и методике физического воспитания рассматривается в широком значении, как система физических упражнений в циклических видах спорта, связанных с проявлением выносливости, направленная на повышение функциональных возможностей сердечно-сосудистой и дыхательной систем. В узком – вид активности, связанный с повышенным использованием кислорода и направленный на улучшение физической подготовленности занимающихся [4, с. 2]. К аэробике относятся все физические упражнения, при выполнении которых организм потребляет большое количество кислорода. Происходит это за счет стимуляции сердечной и дыхательной деятельности, с помощью циклических движений – бега, прыжков, танцев. Традиционно бег рассматривается как средство профилактики и совершенствования сердечно-сосудистой системы. Но также является отличным средством профилактики психического и эмоционального напряжения детей. А кислород, как известно, – необходимый элемент существования живой материи. Детям же кислород, в силу их роста, нужнее, чем взрослым. Благодаря простоте и доступности выполняемых аэробных упражнений, аэробикой вполне могут заниматься дети дошкольного возраста.

По мнению Е.Г. Сайкиной, Т.П. Мануйловой, Ж.Б. Фирилевой, С.Б. Шармановой, Н.Э. Власенко ритмическая гимнастика, аэробика способствует повышению уровня физической подготовленности и ин-

тереса к занятиям физическими упражнениями детей, их физическому развитию, укреплению здоровья, успешной социализации. Эффективность оздоровительной аэробики заключается не только в комплексном воздействии на формирование опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой, дыхательной и нервной системы ребенка, но и развитии таких психических процессов как внимание, воля, память, творческое воображение; формировании таких личностных качеств как настойчивость, решительность, самоконтроль. А единство физического и психического – важнейший принцип гармоничного развития личности ребенка (А.В. Запорожец).

Эмоциональность занятий аэробикой достигается музыкальным сопровождением, танцевальными элементами, что создает бодрое жизнерадостное настроение, которое способствует более прочному усвоению двигательных навыков.

Для детей дошкольного возраста упражнения, выполненные под музыку, являются основными при овладении двигательной культурой, так как они способствуют развитию ритмичности и музыкальности, координации движений. Музыка также – эффективное средство для расслабления, снятия возбуждения и усталости после проведения интенсивной части занятия.

В работе с детьми дошкольного возраста аэробика может проводиться в форме физкультурных занятий оздоровительно-тренирующего характера, как часть физкультурных занятий, утренней гимнастики, спортивных праздников. При этом используются разнообразные современные средства физического воспитания: упражнений с предметами и без предметов, игропластика, акробатика, игроритмика, пальчиковая гимнастика, игровой самомассаж, музыкально-подвижные игры. В занятия аэробикой включаются упражнения с гантелями, эспандерами, легкими тренажерами, используются различные предметы: палки, обручи, кубики, кубы, мячи, ленты, степы. Это позволяет значительно разнообразить виды детской деятельности, повысить интерес к занятиям физической культурой.

Занятия аэробикой улучшают обмен веществ, способствуют повышению иммунитета к различным заболеваниям, укрепляют дыхательную, сердечно-сосудистую и другие системы организма, улучшают осанку, снимают нервное напряжение. Задачей оздоровительной аэробики является общее оздоровление, повышение сопротивляемости организма вредным воздействиям внешней среды, предупреждение заболеваний и т.д. Занятия оздоровительной аэробикой не ставят перед собой задачу достижения каких-либо спортивных результатов и доступны всем практически здоровым людям. По сути, это физкультурно-оздоровительная деятельность, направленная на достижение и поддержание физического благополучия и оздоровления взрослого и детского насе-

ления. Но аэробика решает не только оздоровительные, но и социально значимые задачи, т.к. в ходе занятий повышается функциональные возможности организма, его работоспособность.

Таким образом, внедрение в педагогическую практику дошкольных учреждений современной оздоровительной аэробики будет способствовать накоплению физических сил, развитию творческих способностей детей, разнообразит виды двигательной деятельности ребенка, поможет профилактике психического и эмоционального напряжения детей, овладению социальными навыками.

Литература

1. Голуб О.Ф. Формирование оптимальной двигательной активности у детей дошкольного возраста / О.Ф. Голуб // Дошкольное образование: история и современность: сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол.: А.Н. Касперович [и др.]. – Минск.: БГПУ, 2015. – 300 с.
2. Менхин Ю.В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика / Ю.В. Менхин, А.В. Менхин. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 384 с.
3. Никифоров Г.С. Психология здоровья: Учебник для вузов/ Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.
4. Слободняк Е.Н. Оздоровительная аэробика: методические рекомендации / сост. Е.Н. Слободняк, О.Г. Петровская. – Минск.: БНТУ. – 2013.
5. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. – Т. 1. / Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М.: Педагогика, 1979. – 560 с.

УДК 378.146

МОНИТОРИНГ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОБРАЗОВАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

***Смирнова Ирина Вячеславовна,
старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева»
(г. Чебоксары, Российская Федерация)***

Статья посвящается актуальным вопросам подготовки специалистов для дошкольного инклюзивного образования. Рассмотрено понятие готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях дошкольного инклюзивного образования. Изучены критерии, показатели и уровни готовности студентов к профессиональной деятельности в данных условиях. Предложена методика диагностики отношения будущих педагогов к инклюзивной практике.

Ключевые слова: мониторинг, готовность, будущие педагоги, инклюзия, дошкольное образование.

THE MONITORING OF THE FUTURE PEDAGOGUES' READINESS TO THE EDUCATION OF PRESCHOOLERS IN THE INCLUSIVE PRESCHOOL ESTABLISHMENT

*Smirnova Irina Vyacheslavovna,
the senior teacher of the chair the correctional pedagogics
the FSBEI HPE "The Chuvash I. Ya. Yakoclev state pedagogical university"
(t. Cheboksary, the Russian Federation)*

The article is devoted to topical issues of training specialists for preschool inclusive education. The article discusses the concept of readiness of future teachers to professional activity in the conditions of preschool inclusive education. The studied criteria, indicators and levels of readiness of students for professional work in these conditions. The proposed method of diagnostics of attitude of future teachers towards inclusive practice.

Key words: *monitoring, availability, future teachers, inclusion, pre-school education.*

В профессиональном стандарте педагогов указывается на то, что в новых социальных условиях возникает новое требование – готовность и способность педагогов учить всех без исключения детей, вне зависимости от их особенностей развития, ограниченных возможностей [1].

В данной статье для нас является актуальным изучение вопроса мониторинга готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях дошкольного инклюзивного образования.

Под готовностью будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях дошкольного инклюзивного образования мы понимаем потенциальное многоуровневое целостное состояние личности, предшествующее выполнению этой деятельности, основанное на: положительном отношении к инклюзивному образованию; определенном уровне знаний, на основе которых будут развиваться профессиональные умения; осознание своих педагогических способностей [2].

Критериями готовности к профессиональной деятельности в условиях дошкольного инклюзивного образования выступают:

– мотивационно-ценностный критерий, проявляющийся ценностным отношением к детям с ограниченными возможностями здоровья (детям с ОВЗ) и к их совместному образованию с детьми, развивающимися в норме; стремлением к изучению педагогических проблем, связанных с инклюзивным образованием;

– когнитивный критерий, характеризующийся наличием системы научно-обоснованных знаний, необходимых воспитателю для реализации инклюзивной практики;

– рефлексивно-деятельностный критерий, характеризующийся наличием сформированного комплекса умений по применению специальных знаний в процессе профессиональной деятельности в условиях дошкольного инклюзивного образования.

В качестве уровней готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях дошкольного инклюзивного образования нами выделены: недопустимый, критический, допустимый, оптимальный (таблица 1).

Таблица 1

Характеристика уровней готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях дошкольного инклюзивного образования

	Мотивационно-ценностный	Когнитивный	Рефлексивно-деятельностный
Недопустимый	Агрессивное, нетерпимое отношение к детям с ОВЗ. Категоричное отрицание возможности совместного образования детей с ОВЗ с практически здоровыми детьми. Нет потребности в повышении своей компетентности в вопросах инклюзивного образования.	Нет знаний, необходимых для образования детей в условиях инклюзивного образования.	Нет практических умений для реализации инклюзивной практики. Самооценка готовности к реализации инклюзивной практики отрицательная.
Критический	Характерно равнодушие или терпимое отношение к детям с ОВЗ. К совместному образованию детей с разными образовательными потребностями в группе детского сада относятся вынуждено положительно. Характерно показная заинтересованность в вопросах, касающихся инклюзивного образования.	Знания, необходимые для образования детей в условиях инклюзивного образования, недостаточные и поверхностные.	Не владеет в полном объеме умениями, необходимыми для решения конкретных профессиональных задач в процессе инклюзивного образования. Оценивает в малой степени свои профессионально-педагогические умения в области дошкольного инклюзивного образования.
Допустимый	Характерно «жалостливое» отношение к детям с ОВЗ. К совместному образованию детей с разными образовательными потребностями в группе детского сада относятся вынужденно положительно. Имеется развивающаяся любознательность к вопросам, касающимся профессиональной деятельности в условиях дошкольного инклюзивного образования.	Владеет знаниями, необходимыми для образования детей в условиях инклюзивного образования, имеет место неполнота картины по ряду основных теоретических вопросов	Конкретные профессиональные задачи в процессе инклюзивного образования пытается решать путем сглаживания проблемных ситуаций, не предлагая конкретных вариантов их решения. Средне оценивает степень овладения профессионально-педагогическими умениями в области дошкольного инклюзивного образования.
Оптимальный	Характерно позитивное восприятие ребенка с ОВЗ, уверенность в его потенциальных возможностях, признание его субъектом образовательной деятельности. Инклюзия воспринимается как прогрессивный этап развития образования. Имеется стремление к профессиональному саморазвитию через повышение образовательного уровня в вопросах инклюзивного образования.	Владеет достаточно глубокими знаниями, в области дошкольного инклюзивного образования.	Наличие освоенных способов и опыта решения конкретных профессиональных задач в процессе инклюзивного образования. Студенты высоко оценивают степень овладения профессионально-педагогическими умениями, связанными с возможной в будущем профессиональной деятельностью в условиях дошкольного инклюзивного образования.

В данной статье мы предлагаем материал для изучения у студентов уровня сформированности их отношения к детям с ОВЗ и к их совместному образованию с детьми, развивающимися в норме.

«Исследование отношения к инклюзивной практике»

Инструкция: уважаемый респондент, кафедра коррекционной педагогики проводит опрос с целью определить отношение студентов к лицам с ограниченными возможностями здоровья и возможности педагогической поддержки их инклюзивного образования.

Анкетирование проводится анонимно.

На каждый вопрос вам необходимо дать один из предложенных ответов, который в большей степени соответствует действительности, и отметить его «V».

Учебная группа _____

Дата _____

1. *Имеете ли вы опыт общения с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья?*

- а) постоянно общаюсь;
- б) ситуативно общаюсь;
- в) нет, не имею.

2. *Как вы для себя определяете понятие «ребенок с ограниченными возможностями здоровья» – это:*

- а) ребенок с нарушениями, приводящими к отставанию в его развитии, образовании, трудностям в общении и взаимодействии с ним;
- б) ребенок с нарушениями, определяющими отставание в его развитии и ограниченность возможностей для обучения и воспитания;
- в) это больной ребенок, нуждающийся прежде всего в постоянном лечении;
- г) ребенок с некоторыми особенностями в развитии, а также с определенными возможностями и потребностями.

3. *Какая фраза описывает ваше сегодняшнее отношение к особому ребенку (ребенку с ограниченными возможностями здоровья)?*

- а) особый ребенок – это маленький человек, я уверена в его способностях и возможностях;
- б) особый ребенок мне не приятен, но я стараюсь принять его таким, какой он есть;
- в) особый ребенок нуждается во мне, я должен ему помогать, жалеть;
- г) такой ребенок мне не приятен и я считаю это чувство естественным, нормальным.

4. *Думаю, что это естественно – отвергать непохожее на себя, на большинство (некрасивую внешность, речь, другой способ мышления и передвижения). Это чувство лежит в основе стереотипов и предрасудков, и поэтому его невозможно до конца преодолеть:*

а) полностью согласен;
б) не совсем согласен, думаю, что опыт, знания и повышение уровня культуры помогут преодолеть предрассудки и не допустить дискриминации;

в) такие чувства существуют, но уважительное отношение к таким предрассудкам и их обсуждение может способствовать формированию большей терпимости;

г) не согласен, так как настоящие педагоги свободны от стереотипов и предрассудков.

5. *Беседы, которые проводит педагог с детьми в интегрированной (инклюзивной) группе:*

а) должны обращать внимание детей на то, что у какого-то ребенка есть проблемы и его надо опекать и жалеть;

б) должны обращать внимание на то, что все дети разные и если тебе кто-то не нравится, приходится просто терпеть;

в) должны быть организованы так, чтобы у каждого ребенка были выделены сильные стороны, в том числе и у ребенка с нарушениями;

г) дети сами между собой разберутся, беседы с ними на тему формирования взаимоотношений я проводить не буду.

6. *Как вы относитесь к идее интеграции (инклюзии) лиц с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учреждения?*

а) интеграция (инклюзия) – это политика, а на самом деле обычным детям вредно обучаться рядом с детьми с нарушениями. Они переживают их поведение, им не за кем тянуться, они отвлекаются и тревожатся;

б) могут получать образование вместе с нормально развивающимися сверстниками;

в) необходимы специальные группы для данной категории детей в общеобразовательных дошкольных учреждениях;

г) должно быть предоставлено право выбора.

7. *Как вы отнесетесь к тому, что в вашей группе (вы в этой группе воспитатель) будет обучаться ребенок с каким-либо нарушением?*

а) придется ему дополнительно помогать;

б) попрошу администрацию убрать этого ребенка из группы;

в) мне все равно;

г) жду с нетерпением, когда смогу попробовать свои силы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

8. *Как вы отнесетесь к тому, что в группе с вашим сыном (дочерью) будет воспитываться ребенок с каким-либо нарушением (речи, слуха, интеллекта, зрения, передвижения)?*

а) отнесусь к этому спокойно;

б) попрошу администрацию убрать этого ребенка из группы;

в) предложу своему ребенку подружиться с новичком;

г) мне все равно.

9. *Имеете ли вы желание связать свою будущую профессиональную деятельность с работой в инклюзивном образовательном учреждении?*

а) да;

б) нет;

в) скорее да, чем нет;

г) скорее нет, чем да.

Обработка результатов:

Каждому ответу в соответствии с ключом присваиваются баллы от 0 до 3 (таблица 1). Баллы, набранные по всем пунктам опросника, суммируются. Количество набранных баллов будет соответствовать одному из уровней мотивационно-ценностного критерия готовности к профессиональной деятельности в условиях дошкольного инклюзивного образования

Ключ:

1.				2.				3.				4.			
а	б	в	г	а	б	в	г	а	б	в	г	а	б	в	г
1	2	3	4	4	3	2	1	1	3	2	4	3	2	4	1
5.				6.				7.				8.			
а	б	в	г	а	б	в	г	а	б	в	г	а	б	в	г
1	2	3	4	3	1	2	4	3	1	4	2	4	1	3	2

Интерпретация результатов:

Оптимальный уровень (20–24 баллов). Характерно позитивное восприятие ребенка с ОВЗ, уверенность в его потенциальных возможностях, признание его субъектом образовательной деятельности. Инклюзия воспринимается как закономерный этап развития образования.

Допустимый уровень (13–19 баллов). Характерно «жалостливое» отношение к детям с ОВЗ. К совместному образованию детей с разными образовательными потребностями в группе детского сада относятся вынуждено положительно.

Критический уровень (6–12 баллов). Характерно равнодушное отношение к детям с особыми образовательными потребностями и к их совместному образованию с детьми, развивающимися в норме.

Недопустимый уровень (0–5 баллов). Агрессивное, нетерпимое отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья. Категоричное отрицание возможности совместного образования детей с ОВЗ с практически здоровыми детьми.

Мы считаем, что разработанные нами критерии, показатели, уровни готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях дошкольного инклюзивного образования, помогут специалистам педагогических вузов осуществлять мониторинг педагогической деятельности.

Литература

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» от 18 октября 2013 года [Электронный ресурс] // Учительская газета. – 27 февраля 2014. – Режим доступа : http://www.ug.ru/new_standards/6

2. Смирнова И.В. Компоненты готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного дошкольного образования / И.В. Смирнова // Профессиональное образование: исторические традиции и современность : Материалы Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. М.И. Абакарова. – Махачкала : НИЦ «Инноватика», 2016. – С. 63–66.

Духовно-нравственные основы развития детей в системе начального образования

УДК 37.035.2

ВОСПИТАНИЕ ГУМАННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Батура Ирина Николаевна,
старший преподаватель кафедры педагогики детства и семьи
Учреждение образования «Могилевский государственный
университет имени А.А. Кулешова»,
(г. Могилев, Республика Беларусь)*

*Лукашкова Ирина Леонидовна,
старший преподаватель кафедры педагогики детства и семьи
Учреждение образования «Могилевский государственный
университет имени А.А. Кулешова»,
(г. Могилев, Республика Беларусь)*

Современная социокультурная ситуация определяется общественной потребностью в воспитании социально активной личности, доминирующей характеристикой которой является способность к духовному самопознанию и самоопределению, нравственному самоуправлению.

Ключевые слова: гуманизм, гуманность, гуманизация, воспитание гуманности младших школьников, критерии и показатели сформированности гуманности, педагогическое взаимодействие.

EDUCATION OF HUMANITY OF YOUNGER STUDENTS: THEORETICAL ASPECT

*Batura Irina Nikolayevna,
senior lecturer of Department of pedagogy of childhood and family,
Institution of education "Mogilev State University named after
A. A. Kuleshov", (Mogilev, The Republic of Belarus).*

*Lukashkova Irina Leonidovna,
senior lecturer of Department of pedagogy of childhood and family,
Institution of education "Mogilev State University named after
A. A. Kuleshov", (Mogilev, The Republic of Belarus).*

Contemporary social and cultural situation is determined by social need in the education of socially active person, the dominant characteristic of which is the capacity for self-realization and self-determination, moral self-government.

Key words: humanism, humanity, humanization, humanity education of younger pupils, criteria and indicators of formation of humanity, pedagogical interaction.

В последнее время исследователи, средства массовой информации, политические и общественные организации делают акцент на проблеме утраты ценности человеческой жизни, несоблюдения прав и интересов ребенка, необходимости гуманного отношения к человеку как наивысшей ценности. Идея гуманизации педагогического процесса нашла отражение в Законе РБ «Об образовании». Одним из основных принципов которого является гуманистический характер воспитания, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитание гражданственности и любви к Родине. Обновление воспитательного процесса в настоящее время ориентируется на такие традиционно белорусские качества, как толерантность, терпимость, гуманность, духовность и нравственность.

Цель статьи – рассмотреть подходы к определению сущностной характеристики гуманистического воспитания младших школьников.

В философской литературе гуманизм определяется как мировоззренческий принцип, в основе которого лежит убеждение в безграничности возможностей человека и его способности к совершенствованию, требование свободы и защиты достоинства личности, идея о праве человека на счастье и о том, что удовлетворение его потребностей и интересов должно быть конечной целью общества.

А.П. Гуськова и Б.В. Сотин рассматривают гуманизм как мировоззрение, в основе которого лежит признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений [3]. В.Н. Наумчик, М.А. Паздников, О.В. Ступакевич под гуманизмом понимают совокупность идей и взглядов, утверждающих ценность человека независимо от его общественного положения и право личности на свободное развитие своих творческих сил и провозглашающих принципы равенства, справедливости, человеческих отношений между людьми [5].

То есть гуманизм трактуется как воззрение, рассматривающее человека как высшую ценность, защищающее его свободу и всестороннее развитие. Таким образом, можно выделить общие позиции приведенных выше трактовок гуманизма:

- мировоззрение, основными принципами которого являются любовь к людям;
- уважение человеческого достоинства, забота о благе людей;
- система знаний, выражающих признание ценности человека как личности;
- права человека на свободу, счастье и равенство;

- признание принципов справедливости и милосердия как норм отношений между людьми;
- создание условий для свободного развития творческих сил и способностей человека.

Новый вклад в теорию и практику воспитания гуманности личности внесли учителя-новаторы, работающие на основе идей педагогического сотрудничества: Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, Н.Е. Щуркова утверждающие личностно-ориентированный подход к формированию личности, указывающие на роль родителей в усвоении ребенком нравственных норм и эталонов. В работах Н.Е. Щурковой гуманизм определяется как отношение человека к другому человеку, как к высшей ценности на Земле. Показателями гуманизма, по мнению исследователя, является интерес к другому человеку, доброжелательность по отношению к нему, готовность помочь ему непосредственным действием, умением сопереживать его горю, радости, его душевному состоянию, признание права каждого на счастье. При этом исследователь подчеркивает, что гуманизм предполагает доброе отношение и сочувствие, прежде всего, к ближайшему окружению, особенно к родителям, так как они от рождения являются трансляторами морально-этических норм, принятых в обществе [9].

В исследованиях А.П. Сманцера доказано, что понятие «гуманность» является производным от понятия «гуманизм». Исследователь определяет гуманизм как общепhilosophическое понятие, отражающее социальный комплекс идей, утверждающее отношение к человеку как к высшей ценности, признающее его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих сущностных (физических и духовных) сил. Гуманность определяется автором, как совокупность идейно-правовых качеств, выражающая осознание, сопереживаемое отношение к человеку как высшей ценности [7]. Мы разделяем точку зрения автора о том, что в гуманистических отношениях находят свое выражение высшие духовные потребности личности: видеть в человеке товарища, брата, сопереживать, сочувствовать, что именно отношение к людям определяет сущность гуманности с нравственной стороны.

В исследованиях последних лет уточняется определение гуманности. Так, в В.Д. Шадриков под гуманностью понимает совокупность нравственных психологических черт индивида, которые выражаются в уважении (к индивиду), в чутком и внимательном отношении к нему, в заботе о нем и непримиримости к безнравственным поступкам [8].

Приведенные выше теории и взгляды философов, педагогов разных направлений свидетельствуют о том, что идея воспитания гу-

манности имеет прочные корни и давние традиции. Под воспитанием гуманности многие видят процесс формирования гуманных чувств, нравственных понятий и привычек гуманного поведения, при этом, не однократно подчеркивая, что в первую очередь семья, как важнейший институт социализации является ключевым звеном, которое прививает азы гуманности опосредованно, на протяжении всей жизни. Реализация данного процесса в практике обучения и воспитания не всегда прослеживается в школе в силу самых разных причин социального, идеологического и психологического характера. Сегодня эти идеи актуальны для современной семьи, которая, находясь в ситуации кризиса, потеряла духовное начало.

Современное толкование гуманности рассматривается через призму обусловленных нравственными нормами и ценностями систему установок личности, представленную в сознании человека переживаниями сострадания и сорадования. Гуманность проявляется в общении и деятельности, в первую очередь, в содействии, соучастии и помощи.

Исследователи К.В. Гавриловец, В.Т. Кабуш, И.И. Казимирская, А.И. Кочетов, Г.Г. Сергеева, А.П. Сманцер, Н.К. Степаненков, Е.Н. Шиянов, Л. В. Шустрова определяют гуманность (или человечность), как сложное, интегративное качество личности, называя его одним из немногих качеств личности, требующего широкого гуманного взгляда на мир в целом, дающего себя знать в первую очередь в отношении и к близким, и к «дальним», к природе, науке и искусству. Человечность проявляется не только в простой, реактивной отзывчивости на чужое горе, но в наличии у человека программ активной борьбы со злом.

В.Т. Кабуш рассматривает гуманность как нравственно-психологическое понятие, представляющее комплекс качеств, которые проявляются в отношении человека к миру, природе, труду, обществу, другим людям, а также выражает осознанное и сопереживаемое отношение к человеку, как к высшей ценности [4]. В исследованиях К. З. Гавриловец доказывается, что гуманность играет роль системообразующего компонента в структуре нравственных отношений личности к сторонам бытия и является условием уважительного отношения к культуре других народов и наций, фактором преодоления политических и национальных барьеров [1].

Исходя из вышесказанного, следует, что все названные педагоги рассматривают данное понятие, как совокупность или комплекс качеств, что позволяет говорить об интегративном характере гуманности. Гуманность как интегративное качество объединяет совокупность идейно-правовых качеств, выражает осознанное, сопереживаемое отно-

шение к человеку как высшей ценности, проявляется в отношении человека к миру, природе, труду, обществу, другим людям.

Объективная сторона гуманности обуславливается следованием принципам гуманизма, предусматривающего проявление гуманности в повседневной жизни, личное участие в развитии отношений взаимопомощи, сотрудничества, доверия к окружающей среде, борьбе с несправедливостью, взаимному доверию человека к человеку.

Итак, анализ литературы показал, что понятие «гуманность» является производным от понятия «гуманизм». При этом гуманизм признает наивысшей ценностью человека, являющегося центром мироздания, а гуманность как отдельное нравственное качество, является сложным интегративным психическим образованием, включающим осознание и понимание норм морали, гуманные чувства и нравственное поведение, то есть, структуру гуманности можно представить познавательным, эмоциональным и поведенческим критериями развития личности.

Специалисты в области возрастной и социальной психологии отмечают, что период поступления ребенка в школу является наиболее благоприятным для усвоения и проявления в деятельности нравственных норм и правил поведения, принятых в обществе, которые ими были усвоены в дошкольном детстве. Именно тогда закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности. В младшем школьном возрасте у ребенка происходят изменения и в эмоциональной сфере, которые объясняются расширением и усложнением его социальной жизни, изменениями в его мотивационной сфере. Эмоциональный мир ребенка становится сложнее и богаче, следовательно, возраст 6–7 лет наиболее сензитивен для воспитания гуманности как сложного качества личности. О.С. Газман отмечает, что с приходом в школу начинается важный этап в жизни ребенка. Возникает новая социальная позиция личности – учащийся, т.е. непосредственный участник одной из форм общественно значимой деятельности – учебной, требующей большого напряжения сил. К ребенку-школьнику предъявляют в этот период новые требования, у него появляются новые обязанности; новые товарищи, новые отношения со взрослыми также требуют определенных нравственных усилий и опыта включения в деловые отношения [2]. Младший школьник, считает Р.В. Овчарова, на начальном этапе обучения проходит путь от постепенного становления сначала объектом педагогических воздействий до освоения им позиции субъекта педагогического процесса. Учащийся становится

субъектом педагогического воздействия в той мере, в какой для него оказывается возможным проявлять активность, самостоятельность, осознавать свое место в едином учебно-воспитательном процессе [6].

Кроме того, что младших школьников отличает особая готовность усваивать, доверчивое подчинение авторитету, вера в истинность всего, чему учат, что составляет неповторимые предпосылки обучаемости в младшем школьном возрасте. Следовательно, такие психологические особенности детей младшего школьного возраста, как интенсивное усвоение нравственных норм и правил поведения и начало формирования общественной направленности личности ребенка, позволяют заключить, что воспитание гуманности наиболее целесообразно начинать в младшем школьном возрасте, тогда есть все предпосылки, что гуманность в дальнейшем станет ее нравственным стержнем.

Предпринятый нами анализ научной литературы и опыта, позволяет заключить, что младший школьный возраст создает последовательно расширяющиеся возможности для гуманизации личности. Но реализация этих возможностей, результативность формирования исследуемого качества предопределяется процессом воспитания и его факторами, под воздействием которых этот процесс функционирует.

Для более качественного анализа сформированности гуманности в основу определения критериев мы положили компоненты и критерии воспитанности, выделенные И.В. Дубровиным и П.И. Пидкасистым:

1. Познавательный, или когнитивный компонент, то есть целостные представления, знания фактов, степень их понимания, усвоения, содержательности.

2. Эмоциональный, или аффективный, то есть оценка с точки зрения необходимости, способствующая осознанию значения объекта социальной действительности, и эмоциональная окраска, сопровождающая данную оценочную деятельность.

3. Поведенческий, или деятельностный, то есть фактическое поведение, включающее направленность, устойчивость, действенность в соответствии с оценочными суждениями и ценностными представлениями.

Можно предположить, что гуманность как интегративное качество также представлено познавательным, эмоциональным и поведенческим компонентами. На наш взгляд гуманность включает когнитивный, аффективный и деятельностный компоненты, основные их показатели и содержательная сторона отражена в таблице.

Критериальные показатели сформированности гуманности младших школьников

Компоненты	Содержание	Показатели
1. Когнитивный	<p>Представления о гуманности</p> <ul style="list-style-type: none"> • знания нравственных норм и правил поведения, «Что такое хорошо и что такое плохо»; • определение «портрета» гуманного человека; • знание героев (литературных или реальных), обладающих гуманными качествами. 	<ul style="list-style-type: none"> • разносторонность знаний: от конкретных частных проявлений гуманности в жизни людей до обобщений в соответствии с уровнем своего возраста; • способность давать оценку поступкам, как реальных людей, так и литературных персонажей; • самостоятельность высказываний.
2. Аффективный	<p>Гуманные чувства</p> <p>Отзывчивость, эмпатия, доброта, взаимопомощь, человеколюбие, бескорытность, справедливость, терпимость,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • проявление сочувствия, сопереживания, доброжелательности, справедливости по отношению к сверстникам; • оценка и понимание эмоционального состояния других; • умение адекватно ситуации выражать свои чувства;
3. Деятельностный	<p>Гуманное поведение</p> <ul style="list-style-type: none"> • гуманные отношения в системах (ребенок-родители, ребенок-учитель, ребенок-родители-учитель, ребенок-ребенок); • гуманные поступки; 	<ul style="list-style-type: none"> • умение сотрудничать, сопереживать, согласовывать свои действия с товарищами, готовность прийти на помощь; • оказание безвозмездной помощи; • умение замечать и радоваться достижениям товарищей; • умение совершать гуманные поступки.

Выводы. Исходя из выше сказанного, мы понимаем гуманность как отдельное нравственное качество, которое является сложным интегративным психическим образованием, включающим осознание и понимание норм общественной морали, гуманные чувства и гуманное поведение. Анализ подходов исследователей из различных областей позволяет выделить ведущие концептуальные идеи воспитания гуманности школьников.

1. Проблема воспитания гуманности решается посредством реализации принципа природосообразности, на основе принятия нравственных норм, исходящих из жизненного опыта ребенка.

2. Последовательность воспитания гуманности предусматривает элементарная теория нравственного образования.

3. В первую очередь гуманные качества воспитываются у ребенка в семье, как первейшем институте социализации.

Анализ идей по данной проблеме позволил нам выделить ряд пе-

дагогических условий, которые способствуют воспитанию гуманности в младшем школьном возрасте:

1. Реализация индивидуального подхода с учетом личного жизненного опыта ребенка и воспитательных возможностей семьи.
2. Учет возрастных особенностей младшего школьного возраста, как наиболее восприимчивого к эмоциональному воздействию.
3. Мотивированность всех участников процесса педагогического взаимодействия на гуманизацию личности младшего школьника.

Литература

1. Гавриловец К.В. Гуманистическое воспитание в школе: пособие для директоров шк., учителей, кл. рук. / К.В. Гавриловец – Минск: Полымя, 2000. – 128 с.
2. Газман О.С. Гуманизм и свобода. Педагогика свободы и педагогика необходимости / О.С. Газман // Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: учеб. пособие / Б.З. Вульф, В.Д. Иванов. – М.: УРАО, 1997. – 542 с.
3. Гуськова А.П., Сотин Б.В. Популярный словарь русского языка / А.П. Гуськова – М 2003.– С. – 205.
4. Кабуш В.Т. Система гуманистического воспитания школьников: пособие для педагогов / В.Т. Кабуш. – Минск: Полымя, 2000. – 208 с.
5. Наумчик В.Н., Паздников М.А., Ступакевич О.В. Педагогический словарь / В.Н. Наумчик, М.А. Паздников. – Мн: 2006.– С. 45.
6. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера». – 1998. – 240с.
7. Сманцер А.П. Гуманизация педагогического процесса / А.П. Сманцер. – Мн.: Бестпринт. – 2005. – 326 с.
8. Шадриков В.Д. Происхождение человечности. / В.Д. Шадриков. – М.: Логос. – 1999 – 200с.
9. Щуркова Н.Е. Духовная культура школьников. / Н.Е. Щуркова. – М.: Новая школа. –1994. – 95 с.

УДК 372.3

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДЕТСКОГО САДА И ШКОЛЫ

*Жесткова Елена Александровна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры
МДиНО Национального исследовательского Нижегородского
государственного университета им. Н.И. Лобачевского
(Арзамасский филиал) (г. Арзамас, Российская Федерация)*

В статье представлена программа инновационной деятельности МБДОУ и школы. Анализ и конкретизация концептуальных положений, выступающих в качестве основы инновационной деятельности. Обобщение опыта педагогов дошкольного и начального образования, участвующих в инновационной деятельности. Разработка и уточнение методического и дидактического обеспечения реализации программы преемственности образовательного воспитательного процессов на ступенях дошкольного и начального образования в условиях социального партнерства и сетевого взаимодействия.

Ключевые слова: *здоровьесбережение, образовательная среда, дошкольник, младший школьник, здоровый образ жизни.*

HEALTH CARE IN THE CONTEXT OF THE CONTINUITY OF THE KINDERGARTEN AND SCHOOL

Zhestkova Elena Aleksandrovna,
*candidate of philological Sciences, associate Professor MDNO
of National research of Nizhny Novgorod State University named after
N. I. Lobachevsky (Arzamas branch) (Arzamas, Russian Federation)*

This paper presents a program of innovative activity of the kindergarten and school. Analysis and specification of conceptual positions salient as basis of innovative activity. Generalization of experience of teachers of preschool and initial education, participating in innovative activity. Development and clarification of the methodical and didactic providing of realization of the program of succession educational educator processes on the stages of preschool and initial education terms of social partnership and network co-operation.

Key words: *health preservation, educational environment, preschool, junior high school student, healthy lifestyle.*

В современном обществе наиболее остро встает проблема создания эффективного механизма взаимодействия, преемственной связи учреждений для реализации здоровьесберегающей деятельности, поскольку в конечном счете результатом станет не только позитивная динамика уровня здоровья учащихся и воспитанников, но и принципиальное изменение их мировоззренческой позиции, проявляющееся в формировании ценностного отношения к здоровью и установок на здоровый образ жизни.

В связи с этим в 2015 году на базе МБДОУ Детский сад № 36 и МБОУ СШ № 16 г. Арзамаса Нижегородской области была открыта опытно-экспериментальная площадка «Здоровьесбережение в контексте преемственности детского сада и школы» в рамках сетевой инновационной деятельности «Актуальные проблемы дошкольного и начального образования» (Арзамасский филиал ННГУ (Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского)).

Цель – создание образовательной среды, способствующей формированию здорового образа жизни детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Задачи:

1. Изучить деятельность дошкольного образовательного учреждения и школы в направлении здоровьесбережения и профилактики ЗОЖ.

2. Организовать практическое взаимодействие всех структур по поддержке развития здорового образа жизни с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

3. Оценить эффективность различных форм взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и школы.

4. Разработать и апробировать систему мониторинга состояния здоровья дошкольников и младших школьников, социального поведения школьников в образовательных учреждениях, вовлеченных в экспериментальную деятельность (диагностика ценностных установок на здоровый образ жизни, выявление детей группы риска, мониторинг употребления психоактивных веществ и т.д.).

5. Разработать «технологическую карту», включающую алгоритм деятельности дошкольного образовательного учреждения и школы по вопросу здоровьесбережения и профилактики ЗОЖ.

Предмет исследования – возможности системы преемственности в контексте здоровьесбережения детей.

Объект исследования – система преемственности в вопросе здоровьесбережения.

Гипотеза исследования. На наш взгляд, здоровьесберегающая деятельность в образовательном пространстве детского сада и школы представляет собой многоплановый процесс сохранения и укрепления здоровья детей в физическом, интеллектуальном и психическом плане. Эта деятельность должна стать основой в обеспечении преемственности всех ступеней образовательной системы. Организация в ДОУ и школе здоровьесберегающей предметно-пространственной среды физкультурно-оздоровительной направленности, применение в педагогическом процессе игровых методов и приемов, необходимых для повышения познавательной активности детей, а так же для укрепления здоровья детей создают общий благоприятный фон для физического, эмоционального и интеллектуального развития ребенка в ДОУ и начальной школе. Преемственность между ДОУ и школой будет способствовать сохранению и укреплению его здоровья, а это важнейшая задача образования и его основной результат. Участие в эксперименте позволит успешно сотрудничать в формировании у детей базы знаний и практических навыков, осознанной потребности в здоровом образе жизни: детский сад формирует фундаментальные личностные качества ребенка (систему представлений, умения и навыки ЗОЖ, систему ценностных отношений к самому себе и своему здоровью, физической культуре как деятельности особой значимости для своего здоровья и др.), школа «подхватывает» достижения ребенка-дошкольника, расширяет знания и развивает накопленный им потенциал.

Методологические основания сетевой инновационной площадки строятся на:

– аксиологическом подходе, предполагающем изменения мировоззренческих установок участников проекта как в личностной, так и в профессиональной сфере, рассматривающих «здоровье» и «стремление быть здоровым» как базовые ценности человеческого бытия;

– деятельностном подходе, позволяющем через активные формы обучения и активное взаимодействие на основе субъект-субъектных позиций выстроить необходимую практическую деятельность воспитателя, воспитанника, учителя, ученика, родителей (законных представителей) направленную на реализацию здоровьесберегающего педагогического процесса;

– системном подходе, который рассматривает детский сад и школу как адаптивную управляемую систему и позволяет осуществить необходимые, задаваемые целеполаганием изменения здоровьесберегающей направленности в образовательном процессе.

Все эти методологические подходы оказались в полной мере созвучны базовым основаниям как новых образовательных стандартов, так и других нормативных актов.

Концепция:

Основная идея сетевой инновационной площадки базируется на преемственности в реализации основных направлений здоровьесберегающей и профилактической деятельности, которая обеспечивается созданием и содержательным наполнением системы взаимодействия между детским садом и школой.

Это стратегическое взаимодействие базируется на реализации необходимых направлений деятельности дошкольного учреждения и школы, декларируемых соответствующими нормативными документами по вопросам охраны и укрепления здоровья обучающихся и воспитанников.

Значительный вклад в эту деятельность внесет также опыт сохранения и укрепления здоровья и формирование экологической культуры и здорового и безопасного, социально позитивного образа жизни у обучающихся и воспитанников.

В основу выполнения проекта будут положены:

а) уже существующий практический опыт образовательных учреждений – участников площадки;

б) разработанная модель взаимодействия детского сада - школы по сохранению и укреплению здоровья дошкольников и младших школьников, формированию у них установок на здоровый образ жизни;

в) созданные новые практико-ориентированные образовательные продукты, способные наполнить содержанием деятельность детского сада – школы.

При этом новизна разработанной концепции определяется:

– идеей создания новой, ранее не апробированной системы сетевого взаимодействия;

– идеей разработки алгоритма для реализации здоровьесберегающих и профилактических действий в образовательных учреждениях.

Этапы реализации программы.

I этап (январь–май 2016 год) – методический:

Изучение теоретических и практических аспектов проблемы преемственности, разработка содержания форм организации преемственности ДОО и школы:

– изучение психолого-педагогической литературы по проблеме преемственности на основе здоровьесберегающих технологий;

– анализ содержания содержания, форм организации преемственности ДОО и школы;

– организация и проведение семинаров;

– проведение тематических и родительских собраний;

– диагностическое обследование воспитанников ДОО, анкетирование родителей;

– разработка программы и механизма реализации эксперимента, распределение функциональных обязанностей.

Прогнозируемый результат:

Анализ научно-методической литературы по проблеме преемственности современных условиях внедрения в систему образования новых образовательных стандартов. Изучение передового опыта по созданию условий для сохранения преемственности и целостности образовательной среды на ступени дошкольного и начального образования. Подготовка педагогов к работе и применению форм и методов организации преемственности дошкольного и начального образования направленных на максимальную реализацию возможностей дошкольного обучения в обеспечении сохранения и укрепления физического, интеллектуального и психического здоровья детей, готовности ребенка к обучению в школе. Разработка инструментария психолого-педагогической диагностики готовности ребенка к обучению в школе на основе новых тенденций ФГОС ДО.

II этап (2016–2017 уч. год) – организационно-практический:

Апробация и внедрение в образовательный процесс различных форм взаимодействия на ступенях дошкольного и начального образования, способствующих максимальной подготовке дошкольников к обучению в школе, снижению трудностей адаптационного периода, трудностей школьного обучения в целом:

– отслеживание индивидуальной траектории развития каждого ребенка на ступени дошкольного и начального образования;

– внедрение различных форм организации преемственности дошкольного и начального образования с использованием здоровьесберегающих технологий;

– разработка научно-исследовательского и методического портфолио педагогов, включенных в инновационную работу (научные статьи по направлению инновационной деятельности, результаты апробации инновационных форм организации обучения, методические разработки и пр.).

Прогнозируемый результат:

Внедрение апробированных форм социального партнерства и сетевого взаимодействия на ступенях дошкольного и начального образования с целью повышения эффективности образовательной и воспитательной деятельности.

Разработка и апробация новых, оригинальных форм организации совместной деятельности ДОО и школы, направленных на сохранение и укрепление физического, интеллектуального и психического здоровья детей, готовности ребенка к обучению в школе. Продолжение методической работы по подготовке педагогов ДОО и школы к работе по организации социального партнерства и сетевого взаимодействия на ступенях дошкольного и начального образования в рамках методической учебы, семинаров, научно-практических конференций.

Проведение психолого-педагогического мониторинга.

III этап (2017–2018 уч. год) – практико-обобщающий:

Эмпирическая проверка эффективности разработанной системы целостной образовательной среды на ступенях дошкольного и начального образования, направленной на максимальную реализацию возможностей дошкольной ступени обучения в обеспечении предпосылок личностной, социальной и познавательной готовности ребенка к обучению в школе:

- обобщение результатов инновационной деятельности;
- оценка эффективности внедрения различных форм организации преемственности дошкольного и начального образования;
- отслеживание индивидуальной траектории развития каждого ребенка на ступени начального образования;
- мониторинг формирования предпосылок личностной, социальной познавательной готовности ребенка к обучению в школе, его физического, интеллектуального и психического здоровья;
- проведение тематических родительских собраний;
- научное и методическое оформление результатов работы.

Прогнозируемый результат

Анализ и конкретизация концептуальных положений, выступающих в качестве основы инновационной деятельности.

Обобщение опыта педагогов дошкольного и начального образования, участвующих в инновационной деятельности. Разработка и уточнение методического и дидактического обеспечения реализации программы преемственности образовательного воспитательного процессов

на ступенях дошкольного и начального образования в условиях социального партнерства и сетевого взаимодействия.

Формирование «методической копилки» по результатам инновационной деятельности (научные статьи по обозначенному направлению, результаты апробации форм преемственности ДОО и школы, методические разработки и пр.).

Организация и проведение психолого-педагогического мониторинга.

Литература

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.Л. Володарская др. М: Просвещение, 2011. – 152 с.

2. Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А., М. М. Безруких М. М. Психология ребенка. Психологические основы детской психологии: учеб. пособие для вузов – М.: ВЛАДОС, 2000. – 144 с

3. Жесткова Е.А. Изучение профессионального самоопределения школьников [Текст] /Е.А. Жесткова // Акмеология. Научно-практический журнал. 2014. № 1–2. С.80-81.

4. Жесткова Е.А. Формирование навыков проектной и исследовательской деятельности в начальной школе [Текст] / Е.А. Жесткова // Нижегородское образование. 2010. №4. – С. 136–141.

5. Крашенинников Е.Е. Развитие познавательных способностей дошкольников: для занятий с детьми 4–7 лет / Е.Е. Крашенинников, О.Л.Холодова. – Москва : Мозаик; Синтез, 2014. (Библиотека программы «От рождения до школы»).

6. Нормативно-правовое и организационное обеспечение введения федерального государственного стандарта дошкольного образования.

7. Планируемые результаты начального общего образования [Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова и др.] ; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М. : Просвещение, 2009.

8. Преемственность: программа по подготовке к школе детей 5–7 лет [Текст] : учебное пособие / Н.А. Федосова [и др.]. – 2-е изд., испр. – М. : Просвещение, 2013. – 143 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г., № 373.

10. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155.

МЕТОДИКА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Ивуть Анна Николаевна,
магистр педагогических наук,
Государственное учреждение образования
«Средняя школа № 51 г. Минска», учитель начальных классов
(г. Минск, Республика Беларусь)*

В статье рассмотрены группы заданий, которые наиболее эффективно влияют на формирование информационной грамотности младших школьников на I ступени общего среднего образования.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, информационная грамотность, электронные ресурсы.

THE METHOD OF WORKING OF TEACHERS IN THE FORMATION OF INFORMATION LITERACY AT THE FIRST STAGE OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

*Ivuti Anna Nikolaevna,
master of pedagogical Sciences, Public institution of education
«Minsk High school № 51», primary school teacher
(Minsk, The Republic of Belarus).*

The article describes a group of tasks that most effectively influence the formation of information literacy of younger schoolboys on the I stage of secondary education.

Key words: information and communication technologies, information literacy, electronic resources.

Активное развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и масштабный процесс информатизации общества являются ведущими факторами, обуславливающими необходимость изменений в сфере образования. Система образования претерпевает реформирование, направленное не только на процесс информатизации отечественной системы и формирование информационной грамотности учащихся, но и на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Информационную грамотность необходимо формировать, начиная с I ступени общего среднего образования; в свою очередь учитель должен уметь построить свою деятельность абсолютно новым образом.

Цель статьи: систематизировать задания, используемые для формирования информационной грамотности младших школьников.

На современном этапе развития общества умение работать с информацией расширит возможности учащихся в получении дальнейшего

образования. Совокупность умений и навыков по работе с информацией называется информационной грамотностью.

Для развития информационной грамотности учитель начальных классов должен разработать план методической деятельности, который включает [1]:

1. Формирование комплекса учебно-методических средств:

– распределение их по ступеням обучения;

– разработка дидактического материала, обеспечивающего достижение образовательных результатов (инструкционные карты для занятий; задания для работы с текстовой информацией, задания по использованию разных информационных источников).

2. Разработку диагностического инструментария для определения уровня информационной грамотности учащихся.

3. Обучение учащихся владению основами поиска и нахождения информации с помощью каталогов и картотек, электронных каталогов, Интернет; обработке информации разными программными средствами.

Для развития познавательных умений личности в содержание учебного документа следует включать разнообразные задания эвристического характера, при выполнении которых учащийся самостоятельно решает реальные проблемы, связанные с использованием компьютера. Для решения этой задачи в каждом учебном документе важно оставлять несколько неточностей либо недосказанностей, не мешающих выполнить основную поставленную задачу, но вынуждающих подключить мыслительный процесс для решения проблемы, тем самым, предупредив возможные ошибки в будущем. Кроме того, нужно давать задания, которые бы формировали и развивали те умения, которые относятся к информационной грамотности. Приведем примеры учебных заданий для учащихся начальных классов с целью формирования информационной грамотности [3, с. 9].

В образовательном процессе активно могут использоваться электронные ресурсы 4 типов: ЭСО, сервисы социального взаимодействия Web 2.0, интернет-ресурсы, авторские учебные материалы.

ЭСО (электронные средства обучения) – утвержденные министерством образования ресурсы, предполагающие выполнение заданий на компьютере.

В педагогической деятельности используются сервисы Web 2.0 для организации совместной групповой работы, с помощью которых учащиеся выполняют творческие задания по подготовке и презентации материалов, а также для отработки умений. Наиболее часто учащиеся работают с такими сервисами, как <http://bubbl.us>, <http://linoit.com>, <http://prezi.com>, <http://LearningApps.org>. Эти сервисы имеют довольно простой в освоении интерфейс, интуитивно понятный младшему школьнику.

Основные виды работы:

– <http://bubbl.us> – составление кластеров, синквейна;

- <http://linoit.com> – подбор и оформление информации для ее дальнейшей презентации перед классом (размещение на стикерах видео, текстов, рисунков), составление синквейна, работа в группах;
- <http://prezi.com> – просмотр интерактивной презентации;
- <http://LearningApps.org> – устный счет, размещение на ленте времени величин в порядке возрастания;
- <http://www.imagechef.com> – создание красочных альбомов с рисунками, фото при выполнении творческих работ.

Следует отметить, что работа в Интернет сопряжена с определенными рисками. Поэтому особое внимание должно уделяться обеспечению безопасности детей при проведении занятий с использованием Интернет: во время проведения занятий необходимо контролировать использование компьютера и сети Интернет учащимися (с помощью программы ClassroomManagement, формирования списка разрешенных и запрещенных для посещения ресурсов); учащихся предупреждать о том, что нельзя предоставлять персональную информацию о себе или своих одноклассниках в форумах, анкетах, опросах или электронных письмах; с учащимися обсудить вопросы цифрового гражданства: выбор онлайн имени, неразглашение персональной информации, права интеллектуальной собственности.

Для того, чтобы предупредить обращение учащихся к нежелательным Интернет-ресурсам, мы рекомендуем педагогу подборку следующих ресурсов:

- <http://kraski.yandex.ru> – создание рисунка по прочитанному стихотворению;
- <http://www.imagechef.com> – создание красочных альбомов с рисунками;
- онлайн доски (linoit.com) создание фотоколлажа по прочитанному стихотворению.
- видеотрансляция на <http://interneturok.ru>
- для проверки знаний на <http://effor.by> учащиеся выполняют тестовые задания.

Также на уроках активно могут использоваться авторские электронные материалы, применение которых, с одной стороны, восполняет имеющуюся нехватку в ЭСО, а с другой, позволяет учителю подобрать материал в соответствии с особенностями класса и своей методической компетентностью. При использовании авторских ЭУМ появляется возможность активизировать процесс восприятия информации и обеспечить наглядное ее представление.

При формировании информационной грамотности младших школьников в процесс обучения необходимо органично включать электронные ресурсы 4 типов: ЭСО, сервисы социального взаимодействия Web 2.0, интернет-ресурсы, авторские учебные материалы.

Мы попытались систематизировать учебные задания, с помощью которых наиболее эффективно формируется информационная грамотность на I ступени общего среднего образования.

В заключении хочется отметить, что необходимо вести целенаправленную работу по развитию информационной грамотности учащихся на I ступени общего среднего образования через учебные задания различной формы и содержания.

Литература

1. Алексеева Е.В. Использование информационных технологий в различных предметных областях школьной педагогики / XI конференция-выставка «Информационные технологии в образовании»: сборник трудов участников конференции. Часть 2. / Е.В. Алексеева. – М.: МИФИ, 2001. – С. 38–39.

2. Антипова В.Б. Подходы к формированию информационной грамотности в школьных библиотечных медиацентрах США // Чтение детей и подростков как фактор формирования человеческого капитала: Материалы Всероссийской научно-практической конференции 27–28 мая 2004 года. – СПб., 2004. – С. 49–52.

3. Гендина Н.И. Дидактические основы формирования информационной культуры // Материалы областной научно-практической конференции, г. Кемерово, 26–28 ноября 2001 г. / Под общ.ред. Н.И. Гендиной, Г.А. Стародубовой. – Кемерово: Изд-во обл. ИУУ, 2001. – С. 7–12.

4. Кларк Ч.А. Информационные и коммуникационные технологии: революция в образовании / Ч.А. Кларк // Информатика и образование. Серия: Педагогика. – № 4. – 2003.

УДК 373.091.3

РОЛЬ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Кальницкая Наталья Дмитриевна,
кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной
и всеобщей истории Института философии и проблем человека
Луганского государственного университета имени Владимира Даля
(г. Луганск, Луганская Народная Республика)*

*Демчак Мария Александровна,
студентка 3 курса специальности «Начальное образование»
Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко,
(г. Луганск, Луганская Народная Республика)*

На современном этапе развития системы образования есть место для разнообразных инновационных педагогических разработок и идей. Одним из самых важнейших занятий детей в дошкольном и начальном возрасте является игра. Учебной игре принадлежит особая роль в учебно-воспитательном процессе дошкольника и младшего школьника. Хорошо организованная игра обучает, развивает, воспитывает, социализирует, развлекает и дает отдых.

***Ключевые слова:** игра, средство обучения, дошкольный возраст, младший школьник, развитие, игровая деятельность.*

THE ROLE OF PLAY IN THE TRAINING AND EDUCATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AND YOUNGER SCHOOL AGE

***Kalnitskaya Natalia Dmitrievna,**
candidate of historical Sciences, associate Professor of Department
of Russian and General history of the Institute of philosophy
and human problems of Lugansk State University named after Vladimir Dal
(Lugansk, Lugansk People's Republic).*

***Demchak Maria Alexandrovna,**
3rd year student of specialty "Primary education"
of Lugansk National University named after Taras Shevchenko
(Lugansk, Lugansk People's Republic).*

In the modern period of development of the educational system has a place for different pedagogical treatments and ideas. The constant element for training of children in pre-school education and elementary school is a game. The educational game plays the special role in educational process of pre-school and elementary education. The good-organized game is studied, socialized, entertained and gave the rest.

***Key words:** game, educational expedient, pre-school age, development, pupil of elementary school, playing activity.*

Проблематика игры в учебно-воспитательном процессе дошкольного и младшего школьного возраста волновала не одно поколение педагогов. Каждый из них предлагал свою специфику проведения и определял значимость игры в учебно-воспитательном процессе дошкольного и младшего школьного возраста.

Цель статьи – рассмотреть роль игры в учебно-воспитательном процессе дошкольного и начального образования. Проследить влияние игры на обучение, воспитание и развитие разнообразных способностей дошкольников и младших школьников.

Например, педагогические принципы руководства игровой деятельностью в процессе обучения дошкольников и младших школьников раскрывались в статьях Е.В. Зворыгиной, Н.Ф. Комаровой, Л.А. Венгера, Н.Я. Михайленко [3, 52].

Такие известные психологи, как Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин утверждали, что развитие ребенка происходит только в

том случае, если он осознанно и активно включается в разнообразные виды деятельности: трудовую, предметную, учебную, игровую [5, 45].

Трактовку понятия «игра» можно встретить в работах педагогов прошлого и современности. Мы остановимся на примере трактовки понятия «игра» Ш.А. Амонашвили. Он писал: «Игра – это метод познания действительности, направляемый внутренними силами и позволяющий ребенку в короткие сроки овладеть первоначальными, но весьма обширными основами человеческой культуры» [1].

«Без игры нет и не может быть полноценного умственного развития. Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [3, 205]. Такое понимание термина «игра» обозначил В.А. Сухомлинский.

Н.К. Крупская подчеркивала, что «для ребят дошкольного возраста игры имеют исключительное значение: игра для них – учеба, игра для них – труд, игра для них – серьезная форма воспитания. Игра для дошкольников – способ познания окружающего мира» [4, 163].

Дошкольное воспитание является первоначальной ступенью в образовании. Необходимо помнить о преемственности дошкольного и начального образования.

Во-первых, преемственность дошкольного и начального образования предусматривает поступление детей в начальное звено школы с первоначально полученными азами знаний, умений, навыков, которые они получили в дошкольном учебном заведении. Это происходит путем участия дошкольника в разнообразных играх (дидактических, подвижных, музыкальных, играх-забавах и т.п.), действуя в воображаемой ситуации, решая игровые задачи в пределах заданного игрового сюжета, ребята усваивают заложенный учебный материал в играх. При этом дети дошкольного возраста также усваивают определенный материал, который был заложен в игре с целью не только умственного, но и нравственного, и эстетического, и физического развития.

Во-вторых, преемственность дошкольного учебного заведения и начального звена школы заключается и в том, что дошкольник, находясь в процессе игры, познает мир, учится и взаимодействует с другими детьми. Благодаря игре ребенок учится мыслить. Игра является важным элементом успешной социализации личности ребенка дошкольного и начального школьного возраста. Также, игра является важным элементом развития потенциальных способностей ребенка-дошкольника, которая определяет его дальнейшее психическое развитие, что, несомненно, влияет на дальнейшее его обучение в начальной школе.

Обучение – это не только передача знаний, но и творческий процесс человеческого взаимодействия [2, 16]. Вдвойне творческим процес-

сом учителя и ученика является обучение младших школьников. При работе с дошкольниками и младшими школьниками следует создать, прежде всего, атмосферу доверительную, позитивную, творческую, чтобы вовлечь и заинтересовать детей изучением необходимого материала.

Но не стоит забывать о том, что сама игра в дошкольном возрасте и младшем школьном возрасте весьма отличается по своей специфике и предназначению.

В дошкольном возрасте игра является важным этапом успешной социализации личности ребенка-дошкольника. Благодаря игре ребенок учится познавать мир, учится мыслить. Следует отметить, что только правильно построенная игра формирует у ребенка, который обучается в дошкольном образовательном учреждении, активное отношение к окружающей действительности, побуждает у детей стремление к познанию нового. На основании этого, ребенок желает узнавать все больше и больше, он набирается опыта (как игрового, так и жизненного) [4, 50].

Перед воспитателем стоит задача раскрыть потенциал воспитательного, развивающего, обучающего и расслабляющего аспектов игры.

В другом виде предстает игра в процессе развития, воспитания и обучения младшего школьника. Педагог вовлекает ученика во многие педагогические ситуации и использует при этом разнообразные методы, формы и приемы взаимодействия с младшими школьниками [2]. Основной формой игры в младшем школьном возрасте является дидактическая игра.

Дидактическая игра является средством обучения по ряду психологических особенностей путем преемственности дошкольного и начального образования.

Игровая деятельность в период дошкольного возраста продолжает быть ведущей деятельностью, также она остается актуальной и в период младшего школьного возраста, но уже теряет окраску ведущей деятельности.

У детей как дошкольного, так и младшего школьного возраста преобладает наглядно-образное мышление, поэтому только с помощью наглядности и игровой деятельности можно говорить об успешном обучении, воспитании и развитии младших школьников [5, 255].

Каждая игра предусматривает определенные правила и преследует разнообразные цели, имеет свой ход игровой деятельности [2]. В самом конце игровой деятельности обязательно преподавателю и воспитателю необходимо подвести итоги игры.

Таким образом, можно сказать, что несмотря на то, что в современном мире существует достаточно много разнообразных концепций,

приемов, методов и подходов к осуществлению образовательной, развивающей и воспитательной деятельности в аспекте дошкольного и начального образования актуальным остается использование игровой деятельности в учебно-воспитательном процессе ребенка дошкольного возраста и младшего школьного возраста. Следует отметить, что при проведении игровой деятельности перед педагогом ставятся определенные задачи, которые обусловлены условиями внедрения игры в учебный процесс. Поэтому учителю стоит подойти сознательно к выбору и проведению игровой деятельности.

Перспективой дальнейшего исследования данной проблемы является углубленная характеристика средств, приемов и методов обучения, воспитания и развития детей дошкольного и начального школьного возраста.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. В школу – с шести лет. – М.: Просвещение, 1986.
2. Богаченко Е.А. Игра как современный метод воспитания // Начальная школа. – 2010. – №6. – С. 16–18.
3. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений/ А.П. Панфилова; под общ. ред. В.А.Сластенина, И.А. Колесниковой. – 3-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.
4. Педагогические сочинения / Под ред. Н.К. Гончарова, И.А. Каирова, И.В. Чувашева. – Том 6: Дошкольное воспитание; Вопросы семейного воспитания и быта – М.: Изд-во АПН, 1959.
5. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 248 с.

УДК 159.99

К ВОПРОСУ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Каляева Юлия Александровна

кандидат педагогических наук; доцент

*Магнитогорского государственного технического университета
им. Г.И. Носова (г. Магнитогорск, Российская Федерация)*

Лапчинская Ирина Викторовна

кандидат педагогических наук; доцент

*Магнитогорского государственного технического университета
им. Г.И. Носова (г. Магнитогорск, Российская Федерация)*

Для подготовки детей с задержкой психического развития к обучению в школе педагогам необходимо уделять особое внимание повышению школьной мотивации. В статье перечислены уровни мотивации детей с ЗПР, а также приемы, направленные на создание благоприятных межличностных отношений в классе.

***Ключевые слова:** дети с задержкой психического развития, обеспечения школьной мотивации, уровни школьной мотивации, положительная мотивация, негативная школьная мотивация, эмоциональный дискомфорт.*

TO THE QUESTION OF PROVIDING SCHOOL MOTIVATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

***Kalyaeva Juliya Aleksandrovna,**
the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
of Magnitogorsk State Technical University named after
G. I. Nosov, (Magnitogarsk, Russian Federation)*

***Lapchinski Irina**
the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
of Magnitogorsk State Technical University named after
G. I. Nosov, (Magnitogarsk, Russian Federation)*

To prepare children with delay of mental development to structured learning at school teachers need to pay special attention to improve school motivation. This article lists the levels of motivation of children with DSD, as well as techniques aimed at creation of favorable interpersonal relationships in the classroom.

***Key words:** children with delay of mental development, school motivation, school motivation, positive motivation, negative school motivation, emotional discomfort.*

Для подготовки детей с задержкой психического развития (ЗПР) к систематическому обучению в школе педагогам необходимо уделять особое внимание повышению школьной мотивации, так как именно она, в первую очередь, детерминирует учебно-познавательную активность учащихся и, следовательно, ее успешность. Особенно важно решение данной проблемы в начальной школе, когда закладывается фундамент дальнейшего обучения.

Под обеспечением школьной мотивации у младших школьников с ЗПР мы понимаем активизацию у учащихся совокупности побуждений, вызывающих их учебно-познавательную активность. А так же определяющих направленность школьника на отдельные стороны учебно-познавательной деятельности, связанные с внутренним отношением к ней.

Школьную мотивацию можно классифицировать количественно (в зависимости от уровня, силы мотивации) или качественно (характеризуя круг познавательных интересов учащихся).

Уровни школьной мотивации. Педагогам важно знать, хотя бы ли

дети учиться, и чем обосновано желание или нежелание идти в школу. В зависимости от уровня школьной мотивации учащихся начальной школы можно разделить на четыре группы:

1) дети, которые хотят учиться, и ориентированы на самую учебную деятельность (внутренняя позитивная школьная мотивация);

2) дети, которых в школе привлекает не возможность чему-либо научиться, а какие-то внешние атрибуты жизни школьника (внешняя позитивная мотивация);

3) дети, не имеющие адекватного представления о школе, не осознающие для чего ходят в школу – «играть с товарищами», «дежурить в классе» и т.д. (нейтральная школьная мотивация);

4) дети, нежелающие ходить в школу, так как боятся перемены обстановки (негативная школьная мотивация) [4].

Дети, относящиеся ко второй и третьей группе, обычно не требуют специальной подготовки. Чтобы у этих детей сформировать положительную мотивацию учения достаточно провести с ними беседу о том, чему они смогут научиться в школе и как им это пригодится в жизни. Детей начинают привлекать и внешние атрибуты школьной жизни, возможность научиться читать, писать.

В особом внимании нуждаются дети четвертой группы с негативной школьной мотивацией. Эти дети трудно привыкают к новой обстановке, отрицательно относятся к интеллектуальным нагрузкам, даже самым незначительным. К этой группе, как правило, относятся дети с ЗПР. Даже если изначально уровень их мотивации был достаточно высок, затем резко снижается по следующим причинам. У детей с ЗПР, имеющих сенсорные, интеллектуальные и речевые нарушения первично или вторично страдает эмоциональная сфера, поэтому в коррекционно-воспитательной работе с детьми данной категории должно уделяться особое внимание воспитанию у них эмоций и чувств [1, с.144]. Такие дети особенно нуждаются в бережном обращении – ситуации успеха, в самоутверждении, в эмоциональном комфорте. В школе же создаются противоположные условия: в связи с недостаточной сформированностью познавательных процессов к школе у детей с ЗПР создается ситуация неуспеха, как следствие, снижается самооценка, создается эмоциональный дискомфорт, который в случае недостаточного профессионализма учителя усугубляется отсутствием такта учителя, насмешками одноклассников, наказаниями дома. Результатом может стать школьная дезадаптация – ребенок не хочет идти в школу, прогуливает, повышается его уровень тревожности, может уйти в болезнь.

Эмоциональное состояние учащихся на уроке во многом зависит от педагогического такта учителя. Тяжело переживают учащиеся публичную критику, тем более оскорбления (к сожалению, еще имеющие

место в современной школе). Подвижные, нервные дети мешают учителю работать, нарушают дисциплину. Успокоить таких ребят, например, при помощи тактильного контакта (т.е. прикосновения, поглаживания), улыбки, зачастую эффективнее грубого традиционного давления на личность ребенка. Кстати, стоит заметить, что у учителя спокойного, уверенного (хотя бы внешне) и дети более спокойно ведут себя на уроке.

Эффективным методом мотивации является создание ситуации успеха. Успех в учении приводит к изменению мотивов учения, является своего рода стимулятором, поэтому эффективна фиксация, поощрение успеха. В школьной практике, напротив, младшие школьники с ЗПР систематически сталкиваются с учебными неудачами. Нельзя допускать «хронического неуспеха» в учебной деятельности. Постоянные неудачи приводят к так называемой «выученной беспомощности». Под влиянием неуспеха в решении ряда учебных задач школьник может остальные задачи воспринимать как непосильные.

Снять негативный эмоциональный фон (усталость, тревогу, нервозность и т.п.), создать ситуацию успеха, помогает психогимнастика. Под психогимнастикой мы понимаем выполнение одного или комплекса психологических упражнений, направленных на релаксацию (расслабление), снятие напряжения, снижение страха, эмоциональную разрядку, повышение тонуса, оптимизм, осознание собственных сил, создание атмосферы доверия и близости с одноклассниками и т.д. Основным средством психогимнастики является двигательная экспрессия, т.е. выражение эмоции через движение. Иногда под психогимнастическими упражнениями подразумеваются такие, которые направлены на изменение состояния группы как целого или каждого участника в отдельности [3].

Для организации благоприятных межличностных отношений в классе, Л.С. Роботова предлагает ряд правил [5], среди которых:

- не ругать ребенка при всем классе, говорить чаще наедине;
- замечать даже маленькие успехи «слабых», но не подчеркивать это как нечто неожиданное;
- постоянно подчеркивать, что отношения в классе определяются не только успеваемостью, но и теми добрыми делами, которые совершает человек для других;
- чаще разговаривать с замкнутыми, «неинтересными» ребятами, так как поведение детей во многом подражательно, и, когда они видят, как учитель говорит о чем-то с их одноклассником и учителю интересно, они начинают проявлять интерес к этому «неинтересному»;
- изучать круг интересов ребят, выяснять, чем может быть интересен каждый для других и другие правила.

В заключении отметим, обеспечение положительной мотивации

учения у младших школьников с ЗПР, обуславливает предупреждение школьной неуспеваемости, школьной и социальной дезадаптации детей и подростков, способствует качественному улучшению деятельности общеобразовательной и специальной школы.

Литература

1. Каляева Ю.А. Психологические особенности формирования коммуникативных умений учащихся начальных классов школы – интерната. Т 33. Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики: коллективная монография [под ред. И.В. Андудлян]. – Уфа: Аэтерна, 2015. – 186 с.
2. Карвасарский Б.Д. Психотерапия. Учебник для студентов медицинских ВУЗов – М., 2002. – 379 с.
3. Коррекционная педагогика и специальная психология: Коррекционная педагогика и специальная психология: Словарь: Учебное пособие/ Сост. Н. В. Новоторцева. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: КАРО, 2006. – 144 с.
4. Овчарова Р.В.Справочная книга школьного психолога. – 2-е изд., дораб. – М.: «Просвещение», «Учебная литература», 1996. – 352 с.
5. Роботова Л.С. Нужны друг другу / Под ред. Л.В. Буевой, Л.И. Новиковой // Ребенок в системе коллективных отношений. – М., 1972.

УДК 37.034

АКТУАЛЬНОСТЬ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Кирмач Галина Анатольевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии
Луганского государственного университета
имени Тараса Шевченко, директор духовно-просветительского
центра святого преподобного Нестора Летописца
(г. Луганск, Луганская Народная Республика)*

В статье определены теоретические основы нравственного воспитания младших школьников, проанализированы возрастные особенности детей младшего школьного возраста и охарактеризованы оптимальные способы повышения эффективности воспитательной работы в общеобразовательных школах с целью нравственного воспитания младшего школьника.

***Ключевые слова:** нравственное воспитание, младший школьный возраст, моральные качества, моральные нормы, способы нравственного воспитания.*

THE ACTUALITY OF MORAL EDUCATION OF YOUNGER STUDENTS

*Kirmach Galina Anatolevna,
the candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of psychology of Lugansk National University
named after Taras Shevchenko,
the Director of the religious educational center of St.
Nestor the Chronicler (Lugansk, Lugansk People's Republic).*

In this article the theory of moral education of junior pupils is defined. The author analyses the age-related peculiarities of children of primary school age and describes the optimal ways of effectiveness increase of educational work at comprehensive schools for the purpose of moral education of a junior pupil.

Key words: moral education, primary school age, moral qualities, moral principles, methods of moral education.

***Нравственность есть условие выживания
человеческой цивилизации –
не больше и не меньше.
Патриарх Кирилл***

Существенную озабоченность педагогов Луганской Народной Республики вызывает искаженность нравственного сознания и поведения подрастающего поколения. Размыты представления о доброте, чуткости, милосердии, справедливости, любви; доминируют материальные отношения; становятся обычным явлением эгоизм, цинизм и культ силы. Все это постепенно из фоновых характеристик переходит в содержание жизни детей, неуклонно деформируя их нравственный облик. Сегодня наше общество продолжает переживать духовно-нравственный кризис. Снижается возраст, когда начинают употреблять наркотики, с 18 до 14 лет. Увеличивается процент самоубийств среди подростков, возрастает коэффициент абортов среди девушек, не достигших 19 лет. Результаты социологических опросов свидетельствуют, что около 55% молодых людей выражают готовность нарушить нравственные нормы для того, чтобы достигнуть личного успеха [2, с.11]. Перечень нравственных «болезней» можно продолжить, многие из них даже не фиксируются в существующих исследованиях в силу того, что находятся в латентном состоянии. Словом, налицо нравственный кризис, который и является главной причиной указанных явлений. Однако будущее любого народа зависит прежде всего от того, насколько подрастающее поколение усвоит и сбережет нравственные ценности и традиции народа.

Нравственное воспитание школьников – это задача первостепенной важности, государственный заказ для общеобразовательной шко-

лы. В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года приоритетной задачей государства в сфере воспитания детей определено «развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности» [6].

Проблемы нравственно-воспитательной деятельности в той или иной мере находят отражение в различных отраслях гуманитарного знания: педагогике, социальной психологии, религиоведении, культурологии, литературе и искусстве. Важное теоретико-методологическое значение имеет исследование этих проблем с позиций философии. Классическая философская традиция (учения Сократа, Аристотеля, Платона, Б. Спинозы, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дидро, К.А. Гельвеция, И. Канта, Г.В. Ф. Гегеля, Л. Фейербаха, Н.А. Бердяева, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого и др.) содержит богатейший материал творческого осмысления различных нравственно-воспитательных проблем.

Большое внимание теоретическим и практическим проблемам нравственного воспитания уделялось в советское время. Нравственное воспитание рассматривалось как социально значимая система формирования моральных качеств советских людей, их ответственного, добросовестного отношения к выполнению своих гражданских, профессиональных, семейных обязанностей.

В последнее время теоретическая разработка нравственно-воспитательной проблематики преимущественно осуществляется в рамках педагогической науки. Теоретико-методологические аспекты нравственного воспитания, которые не потеряли своей значимости и сегодня, представлены в работах ученых-педагогов XX века: Н.И. Пирогова, К.Н. Вентцеля, К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.И. Гессена и др. В современной педагогике разрабатываются новые концептуальные подходы к решению теоретических и практических задач по нравственному воспитанию учащихся (И.Д. Никандров, В.А. Беляева, Б.З. Вульф, И.Д. Бех, В.А. Слостенин, Н.Е. Щуркова, М.Г. Яновская, Н.П. Шитянова и др.).

Несмотря на рост интереса научных работников к проблеме нравственного воспитания школьников, анализ научной литературы свидетельствует, что изучение особенностей нравственного воспитания младших школьников до этого времени не нашло надлежащего отображения в психолого-педагогической литературе.

Содержание начального образования составляет основу разностороннего развития личности школьника, создает предпосылки для формирования у них мышления, познавательных интересов, овладения навыками самостоятельного применения знаний. В этот период у младших школьников интенсивно формируются интеллектуальные, социальные и нравственные качества. Именно в начальной школе ученики получают основы знаний, усваивают общепризнанные правила и нравственные

нормы поведения, которые будут служить почвой для их успешной деятельности на протяжении всей жизни. Вместе с тем, темпы и глубина изменений в системе образования, в частности в воспитательной практике современной начальной школы, не удовлетворяют потребность общества, особенно относительно нравственного воспитания молодежи.

Цель статьи – раскрыть актуальность нравственного воспитания младших школьников с учетом их возрастных особенностей и провести анализ существующих подходов к организации нравственного воспитания.

В начальной школе нравственное воспитание учеников осуществляется с учетом возрастных особенностей младших школьников. Младший школьный возраст является сенситивным для нравственного воспитания, поскольку в этот период закладываются основы мировоззрения личности, активно формируется нравственная сфера, интериоризируются нравственные ценности, осознается необходимость формирования нравственных качеств в человеке. Тонкий знаток детской души В. Сухомлинский отмечал, что ученики живут своими представлениями о добре и зле, о чести и бесчестии, о человеческом достоинстве; у них даже свое измерение времени: в годы детства день кажется годом, а год – вечностью. «Воспитание в младшем школьном возрасте – от 6 до 10 лет – я назвал бы школой сердечности», – писал В. Сухомлинский в статье «Рождение гражданина» [7, с. 219].

В младшем школьном возрасте можно выделить 2 микропериода: 1–2 классы и 3–4 классы. Если 1–2 классы по своим характеристикам более близкие к старшему дошкольному возрасту, в котором преобладает игровая мотивация, то 3–4 классы уже более близкие к младшему подростковому возрасту со всеми трудностями этого периода. В отличие от учеников 3–4-х классов, которые уже адаптировались к школьной жизни, ученики 1–2 классов нуждаются в значительной педагогической и психологической поддержке. Это связано с изменением их социальной роли. Как правило, дети этого возраста, переживают трудности с адаптацией к новым школьным условиям. Причем намного тяжелее приходится детям, которые не посещали ДОО.

А. Савченко отмечает, что младший школьный возраст – чрезвычайно значимый период в жизни человека. В нем ярко проявляются черты дошкольного детства и типичные особенности школьника. Этот возраст богат скрытыми возможностями развития, которые важно своевременно замечать и поддерживать [5, с. 50].

Значительные изменения происходят в психике детей младшего школьного возраста. В сравнении с дошкольниками у младших школьников процессы торможения преобладают над возбуждением, которое свидетельствует о формировании таких важных волевых качеств как самостоятельность, способность принимать решения, контролировать

собственное поведение, придерживаться общепринятых норм и правил и тому подобное. В то же время увеличение подвижности нервных процессов определяет способность детей к новым видам деятельности, адаптацию к разным жизненным условиям.

В данный возрастной период активно развивается рефлексия (внутренний анализ, рассуждение над собственными действиями, поступками, выяснение их причин, осознания своих взаимоотношений с одноклассниками через внутреннее обсуждение отношений с ними) и такие умственные действия, которые позволяют им встать на позицию другого, понимать его, переживать за него. Подобные изменения в психике ребенка создают условия для децентрации личности (преодоления эгоизма личности, изменение собственной позиции в результате столкновения, сопоставления, приближения к позиции другого в процессе общения), которые содействуют развитию просоциальной мотивации ребенка, усвоению нравственных знаний, сознательного поведения в пользу других людей.

По мнению М. Генки, младший школьный возраст является сенситивным в плане накопления нравственных знаний, формирования представлений и понятий нравственного содержания, постижению окружающего мира. «Соотношение «образа Я» с этическими эталонами создает личностное отношение к самим эталонам, желанию отвечать одним и противостоять другим» [4, с. 140].

Развитие нравственных знаний и чувств младших школьников взаимосвязано с формированием у них нравственных суждений, где значительная роль отводится эмоциональному общению, которое характеризуется умением учеников правильно ориентироваться в определении общей оценки поступков, относить их к негативным или позитивным. Не следует также недооценивать и пассивное овладение нравственными нормами. Можно констатировать, что ученики еще не пользуются ими активно, но способны выбрать из предложенного списка нужное слово для определения конкретного факта. Например, дети могут назвать поступок справедливым, подобрать синоним из словарного ряда: хороший, чуткий, милосердный. Осознание нравственно-этических понятий требует от ребенка определенного умения анализировать, сравнивать, обобщать. Каждое понятие формируется на основе отделения существенных, постоянных признаков в предметах и фактах от несущественных, переменных. В словарном запасе младшего школьника уже есть абстрактные слова: красота, справедливость, добро, зло и другие.

Фундаментальный труд Л. Божович «Личность и ее формирование в детском возрасте» (1968) и доныне является базовым для дальнейших исследований в развитии личности ребенка младшего возраста и его нравственных качеств [3]. В этой работе развито положение Л. Выготского и Д. Эльконина относительно формирования у детей в кон-

це дошкольного возраста так называемых «нравственных инстанций», которые, в свою очередь, являются фундаментом для формирования у младшего школьника определенных нравственных черт личности. Л. Божович обращает наше внимание на то, что эффективные методики, которые были бы направлены на формирования нравственных качеств личности, практически не разработаны.

В программе «Философия для детей» [8], американского педагога М. Липпмана, обосновываются психологические особенности младшего школьного возраста. В частности, обращается внимание на отношение к окружающим людям сквозь призму того, что:

- ребенок отделен от родителей;
- ребенок входит в новый коллектив, пытается подружиться с одноклассниками.

При этом М. Липпман видит и рассуждает над поведением других, сталкивается с нравственными понятиями:

- в самооценке ребенка важную роль играет его успешность в учебной деятельности и в общении с другими людьми;
- в учебной деятельности, в общении ребенок отслеживает связь своих действий в соответствии с образцом поведения, учится контролировать и оценивать собственное поведение и учебную работу;
- у ребенка появляется необходимость поиска критериев, образцов, по которым он может действовать.

Все названные характеристики чрезвычайно важны в нравственном воспитании младшего школьника.

По нашему убеждению в воспитании детей младшего школьного возраста следует учитывать их незначительный социальный и нравственный опыт, повышенную эмоциональность, уязвимость, импульсивность и непосредственность поведения ребенка, желания постоянно расширять круг общения, пластичность нравственного поведения, склонность к воспитательным влияниям. Поэтому согласование поведения и осознание нравственных явлений жизни характеризуются эмоциональными обобщениями, анализом ситуаций и поступков, которые отвечают общечеловеческим этическим ценностям. Существенное значение для дальнейшего нравственного воспитания будут приобретать нравственные чувства вины, стыда, долга, ответственности, справедливости, собственного достоинства.

Так, по мнению академика А. Савченко, учителям в работе с детьми младшего школьного возраста необходимо использовать следующие средства нравственного воспитания: 1) воспитание позитивного отношения к себе: приучать учеников к оценочной и самооценочной деятельности (нравственно-этическое); стимулирование к самосовершенствованию (культивирование стремления быть лучшим); 2) использование воспитательной силы слова учителя и воспитательной силы искусства

(художественных произведений, картин, музыки, произведений народного искусства); 3) коллективное обсуждение и развязывание проблемных заданий и воспитательных ситуаций нравственно-этического содержания; 4) применение инсценировок, ролевых игр, насыщенных нравственным содержанием; 5) конструирование учителем ситуаций выбора учениками учебных заданий с нравственным подтекстом; 6) создание ситуаций, которые стимулируют нравственные поступки учеников, или моделирование поступков с помощью учителя и их анализ; 7) творческие работы учеников духовно-нравственного содержания (мнимые путешествия в страну «Этика», метод незаконченных предложений и незаконченных произведений; прогнозирование последствий поступка, развития событий, складывание «Этического словаря», «Азбуки вежливых», «Азбуки нравственности»); 8) создание в школе психологической комфортной среды [5, с. 119].

В свою очередь Ш. Амонашвили считает, что в нравственном воспитании младших школьников эффективными будут следующие направления воспитательной работы:

- этичные беседы;
- диспуты;
- творческие задания;– контроль за культурой речи и поведением детей как учителями, так и собственно школьниками;
- формирование гуманных отношений;
- обсуждение с детьми каждого этапа учебно-воспитательной работы с акцентом на личностных и групповых достижениях;
- коррекцию внутрисемейных отношений [1].

В соответствии с результатами анализа психолого-педагогических трудов определена структура нравственной воспитанности у младших школьников, в которой выделены компоненты: интеллектуальный (смысловой), эмоциональный (мотивационный), поведенческий (действенный). Ее формирование возможно на основе поэтапного становления соответствующих компонентов нравственного воспитания: осознанное усвоение знаний о нормах морали, стимулирования и закрепления позитивного отношения к их содержанию, организация опыта нравственного поведения.

Перспективным считаем изучение опыта православной педагогики в нравственном воспитании младших школьников.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Школа жизни: трактат о начальной ступени образования, основанного на принципах гуманно-личностной педагогики / Шалва Александрович Амонашвили. – М.: ООО «Издательский Дом Шалвы Амонашвили». – 1998. – 80 с.
2. Барабанов В. В. Духовно-нравственные ценности в образовании

как приоритет государства / В.В. Барабанов // Вестник Герценовского университета – 2010. – № 8. – С. 10–14.

3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Лидия Ильинична Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна – М. : Институт практической психологии, Воронеж : Модэк, 1995. – 352 с.

4. Геник М.С. Особливості виховання духовно-моральних цінностей у молодших школярів / Марія Степанівна Геник // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: [зб. наук. праць]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – С. 139–144.

5. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти / Олександра Яківна Савченко. – К.: СПД „Цудзиневич Т. І.”, 2007. – 204 с.

6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года / Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/#p24.

7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори / В.О. Сухомлинський : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 5 : Статті. – 1977. – 639 с.

8. Lippmann W. The public philosophy / Walter Lippmann. – N.-Y. : MentorBook. – 209 p.

УДК 374.3

ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Кударина Асель Сейдыгалиевна,
магистр педагогических наук, старший преподаватель
кафедры дефектологии Карагандинского государственного
университета им. Е. А. Букетова,
(г. Караганда, Республика Казахстан)*

В данной статье рассматриваются актуальные вопросы инклюзивного образования в Республике Казахстан, которое в последнее время приобретает большую активность. Коррекционно-развивающее обучение — это форма дифференциации образования, позволяющая решать задачи своевременной активной помощи детям с трудностями в обучении и адаптации к реальной жизни. Данная форма дифференциации возможна при обычной традиционной организации учебно-воспитательного процесса, но более эффективна при создании специальных условий для получения образования, которые позволяют обеспечить оптимальные педагогические результаты обучения детей с проблемами в обучении и проблемами в развитии.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями, учебная мотивация, диагностика, консультация, сопровождение, поддержка.

THE PROBLEMS OF CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL TRAINING IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

*Kudarinova Asel Seydygalievna,
master of pedagogical Sciences, senior lecturer of the Department
of defectology of The Karaganda State University named
after academician E. A. Buketov,
(Karaganda, The Republic Of Kazakhstan).*

The pressing questions of inclusion education in Republic of Kazakhstan, that acquires large activity lately, are examined in this article. The Correction-developing educating is a form of differentiation of education, allowing to decide the tasks of timely active help to the children with difficulties in educating and adaptation to the real life. This form of differentiation is possible during ordinary traditional organization of educational educator process, but more effective at creation of the special terms for the receipt of education.

Key words: *inclusive education, children with disabilities, learning motivation, diagnosis, counseling, support, support.*

Поступательный процесс создания и совершенствования нормативной и правовой базы для внедрения инклюзивного образования в РК обеспечивается материалами социологических и научных исследований, проведенных в последнее десятилетие специалистами Национального научно-практического центра коррекционной педагогики, учеными вузов, специалистами общественных объединений и неправительственных организаций, развивающих образовательные проекты. В рамках этих инициатив проведено изучение зарубежного опыта, исследовано отношение различных общественных групп к идее инклюзивного образования, проанализирована динамика статистических данных, касающихся детей с особыми нуждами в разрезе регионов страны по четырем ведомствам: здравоохранения, образования, социальной защиты, внутренних дел. С помощью областных психолого-медико-педагогических консультаций определены масштабы «стихийного» включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательные дошкольные и школьные организации. В ходе этих исследований и обзоров существующей практики во многих регионах страны был обнаружен положительный опыт включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс.

Распространение идей инклюзивного образования и постепенное их обеспечение нормативно-правовой и методической документацией дают основание надеяться, что на новом этапе развития образования семьи, воспитывающие детей с особыми образовательными потребностями, будут иметь возможность свободного выбора организации для обучения своего ребенка: ведь независимо от того, какую организацию образования выберут родители – массовую или

специальную – особые потребности ребенка должны быть удовлетворены в полном объеме.

Именно в таких условиях возможно последовательное взаимодействие диагностико-консультативного, коррекционно-развивающего, лечебно-профилактического и социально-трудового и профессионального направлений работы с детьми.

Важным фактором в системе коррекционно-развивающего обучения является динамическое наблюдение специалистами системы комплексной психолого-медико-педагогической поддержки за продвижением каждого ребенка. Обсуждение результатов наблюдений проводится в обязательном порядке, на уровне теоретических и практических семинаров, методических объединений, родительских собраниях.

Особая роль принадлежит охране и укреплению соматического и психоневрологического здоровья учащихся. Поэтому организуются профилактическое лечение детей и физическое закаливание в соответствии с индивидуальными потребностями и возможностями каждого ребенка с ограниченными возможностями.

Коррекционная направленность обучения реализуется с помощью набора базовых учебных предметов, которые составляют инвариантную часть учебного плана. К числу таких предметов, кроме математики и русского языка, относятся ознакомление с окружающим миром и развитие речи, ритмика, трудовое обучение. Введение специально разработанных указанных учебных курсов позволяет обеспечивать максимальное погружение ребенка в активную коммуникационную среду, обогащать его координационную и двигательную деятельность, корректировать эмоционально-волевой статус; дает возможность формировать основные этапы учебной деятельности, в том числе ориентировочный этап и этап самоконтроля и самооценки, повышать мотивацию и стимуляцию учебно-познавательной деятельности.

Основным моментом включения ребенка в активную познавательную деятельность является среда его обитания, а именно коллектив, окружение ребенка. Образование для устойчивого развития, включение в социум, общение со сверстниками, формирование толерантности являются целевой настройкой для достижения современного и цивилизованного общества, где все люди равны между собой. Фронтальное и индивидуальное коррекционно-развивающее обучение по специальным программам и инклюзивному типу, осуществляемое учителем на всех уроках, дает детям возможность усваивать программный материал на уровне образовательного стандарта. Проверка и оценка работы учащихся классов коррекционно-развивающего обучения проводится в соответствии с требованиями, изложенными в образовательных программах.

Существенной чертой коррекционно-развивающего педагогического процесса является индивидуально-групповая коррекционная

работа, направленная на коррекцию индивидуальных недостатков развития. Такие занятия могут иметь общеразвивающие цели, например: повышение уровня общего, сенсорного, моторного, интеллектуального развития, памяти, внимания; коррекция зрительно-моторных и оптико-пространственных нарушений, общей и мелкой моторики.

Организация учебно-воспитательного процесса в системе коррекционно-развивающего обучения в рамках современных образовательных программ осуществляется на основе принципов коррекционной (адаптивной) педагогики. Она предполагает также глубокое понимание со стороны специалистов основных причин и особенностей отклонений в развитии психической деятельности ребенка, умение определять условия для интеллектуального развития и обеспечивать личностно-развивающую среду, которая позволяла бы реализовывать познавательные резервы детей.

Развитие системы коррекционно-развивающего обучения требует реализации новых подходов к решению проблемы подготовки и переподготовки кадров. Для работы с детьми нужны специалисты, владеющие основами знаний в области смежных наук, хорошо ориентирующиеся в вопросах коррекционной педагогики, психологии, логопедии и способные к самообразованию, умеющие установить объективный коммуникационный и эмоциональный контакт с родителями ребенка, владеющего навыками работы с детским коллективом, умеющего принимать современные подходы в обучении и воспитании, оптимистично настроены и эмоционально устойчивы. Особенно важно умение специалистов взаимодействовать друг с другом в работе. Использование широкого спектра психологических и педагогических мероприятий повышает эффективность всего комплекса учебно-воспитательных технологий.

Реализация системы коррекционно-развивающего обучения в рамках современных образовательных программ в сфере специального и инклюзивного образования предполагает комплексную работу по ряду направлений:

- Обеспечение взаимодействия дошкольных и школьных образовательных учреждений общего и специального (коррекционного) типов и параллельных консультативно-диагностических служб.

- Действующие психолого-медико-педагогические консультации (ПМПК) и психолого-медико-педагогические консилиумы образовательных учреждений.

- Построение модели единства диагностики и коррекции.

- Обеспечение ранней коррекции неблагоприятных вариантов развития у детей.

- Обеспечение преемственности дошкольного и школьного обучения.

- Преодоление трудностей в обучении в условиях инклюзивного образования.

- Усиление трудовой и профессионально-трудовой подготовки детей с ОВ.
- Подготовка специалистов для квалифицированной работы с детьми в специальных и инклюзивных классах (школах).
- Повышение квалификации учителей общеобразовательных учреждений и их переподготовка в рамках совершенствования инклюзивного образования в РК.

Литература

1. Закон Республики Казахстан «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» от 11 июля 2002 года, № 343.

2. Осадчих Н.В. Законодательная основа социальной политики в отношении инвалидов // Социальная работа. – 2002. – № 1.

УДК 373.3 : 613.955

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Павлова Наталья Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
спортивных дисциплин Государственного образовательного
учреждения высшего профессионального образования
Луганской Народной Республики*

*«Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко»
(г. Луганск, Луганская Народная Республика)*

В статье раскрыты основы методики применения здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательном процессе начальной школы. Проанализированы подходы к укреплению и сохранению здоровья подрастающего поколения.

***Ключевые слова:** начальная школа, учебно-воспитательный процесс, здоровый образ жизни, технологии, здоровьесберегающие технологии, младший школьник.*

USE OF HEALTH TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN PRIMARY SCHOOL

*Pavlova Anatolevna,
the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
of Department of sports disciplines of The State educational establishment
of senior professional education of Lugansk People's Republic
«Lugansk Taras Shevchenko National University»,
(Lugansk, Lugansk People's Republic).*

The article deals with the basic methods of application health-technologies in the educational process in an elementary school. Analyzed approaches to promoting and preserving the health of the younger generation.

Key words: *primary school, educational process, a healthy lifestyle, technology, health-saving technologies, the junior high school student.*

Для создания условий комфортного ощущения ребенка в школе, для его полноценного развития, для сохранения и укрепления его здоровья, ведения здорового образа жизни в деятельности начальной школы, внедряются здоровьесберегающие технологии, которые помогают решить эти важнейшие задачи.

В настоящее время все большее значение приобретает проблема здоровья подрастающего поколения. Актуальность работы определяется тем что, несмотря на большое количество специальной и методической литературы, освещающей многие аспекты формирования здорового образа жизни школьников, в том числе и на уроках физической культуры, рассматриваемая проблема, все еще не нашла своего разрешения.

Специалисты, работающие в данном направлении, отмечают низкую общую двигательную активность учащихся начальных классов, недостаточный уровень развития физических качеств и функциональных возможностей, что отрицательно сказывается на состоянии их работоспособности. Уроки физической культуры не в полной мере осуществляют необходимую физическую подготовленность детей. Объем двигательной активности в условиях двухразовых занятий в неделю явно недостаточен. Кроме того, в современной школе не ведется систематической работы по формированию привычек здорового образа жизни детей, не полностью используются при этом возможности физической культуры [4, 6].

К сожалению, за последние годы выявилась неблагоприятная тенденция показателей здоровья детей, поступающих в школу. Увеличилось количество детей с хронической патологией, а число детей, не имеющих отклонений в состоянии здоровья, снизилось. Требуется неотложного решения проблема научного обоснования новых средств, методик физкультурно-оздоровительной работы школы, которые способствовали бы формированию основ здорового образа жизни учащихся и содействовали развитию физических качеств и высокой работоспособности [2].

Здоровьесберегающие технологии – это совокупность педагогических, психологических, медицинских воздействий, направленных на защиту и обеспечение здоровья, формирование ценностных отношений к своему здоровью.

Тесная связь состояния здоровья и физической работоспособности с образом жизни, объемом и характером повседневной двигательной активности доказана многочисленными исследованиями: Н.А. Агад-

жания, Н.М. Амосов, Г.Л. Апонасенко, В.К. Бальсевич, Э.Г. Булич, И.И. Брехман, А.А. Виру, Л.П. Матвеев, Р.Е. Мотылянская, И.В. Муравов, Л.Я. Иващенко, которые убедительно свидетельствуют о том, что оптимальная физическая нагрузка в сочетании с рациональным питанием и образом жизни является наиболее эффективной в предупреждении многих заболеваний и увеличении продолжительности жизни.

Технология обучения здоровью включает в себя приемы, методы, способы, набор образовательных и воспитательных средств, организацию методического инструментария педагогического процесса. Комплекты УМК, используемые в работе учителей начальных классов, помогают реализовать здоровьесберегающие технологии на основе личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании.

Учитывая возрастные психологические особенности младших школьников, учителя начальных классов, продумывают число видов учебной деятельности на уроке, избегают однообразия, чтобы не наступило быстрое утомление. Продумывают приемы, позволяющие активизировать в процессе освоения нового знания самих учащихся, стараются прогнозировать несколько возможных вариантов развития учебных событий в зависимости от создавшейся в классе ситуации [9].

Последние годы в организации и содержании учебного процесса общеобразовательной школы произошли значительные изменения: пересмотрены учебные планы и программы, широко используются технические средства программированного обучения. Все это влечет за собой интенсификацию учебной деятельности школьников. Повышенная напряженность дня вызывает у них неадекватные реакции, нередко у учащихся наблюдаются явления утомления, а иногда и переутомления. В досуге детей преобладают занятия статистического характера. Организованные формы физического воспитания, предусмотренные школьной программой, 13 часов в неделю составляют в среднем 40% общей суточной двигательной потребности ребенка, а бытовые спонтанные движения – 18–22%. Даже все это вместе не может полностью удовлетворить потребности детей в движениях [9].

Дети, посещающие группу продленного дня, испытывают еще более выраженный дефицит двигательной активности, так как находятся в классах 8–9 часов ежедневно. Причем на работу мышц в изометрическом режиме у них приходится до 75% всего дневного времени. Лишь 30% школьников привлечены к внеурочным формам занятий физическими упражнениями, а остальные 70% посещают только уроки физической культуры. Необходимо отметить, что увеличение времени целенаправленного педагогического воздействия продленного дня школы таит в себе опасность перегрузки нервной системы учащихся, дальнейшего снижения двигательной активности, умственной и физической работоспо-

собности. Все это отрицательно сказывается на здоровье, успеваемости школьников [7].

Единственной мерой предупреждения и ликвидации отрицательных последствий гипокинезии является расширение двигательной активности учащихся, повышение интенсивности физических упражнений, моторной плотности физкультурных занятий, широкое использование на занятиях подвижных игр, упражнений спортивного характера на воздухе, особенно направленных на развитие общей выносливости, обеспечивающей значительный и общеукрепляющий эффект [9].

Наблюдения, проведенные в разное время дня, свидетельствует о том, что правильно поставленное физическое воспитание детей положительно влияет на их мыслительные особенности, успеваемость. Так, у школьников, которые регулярно занимаются физической культурой, к концу учебного года успеваемость повышается на 7–8 %, а у не занимающихся снижается на 2–3 %. Таким образом, занятия физической культурой не только укрепляют здоровье и совершенствуют физическое развитие детей, но и обеспечивают устойчивость умственной работоспособности [2].

У школьников, регулярно занимающихся физической культурой, ускоряется процесс формирования сердца, сокращается период отставания роста от темпов увеличения тотальных размеров тела. У них больше объем сердца, чем у сверстников, ведущих малоподвижный образ жизни. Все это говорит о повышении функциональных возможностей дыхательного аппарата [6].

Таким образом, школьники с высокой двигательной активностью обладают более высокой физической работоспособностью, чем ведущие малоподвижный образ жизни, поэтому необходимо в школах вводить, здоровьесберегающие технологии в процесс занятий с учащимися.

Любая инновационная технология становится педагогически безупречной только в процессе ее совершенствования в условиях школы. В интересах охраны здоровья школьников при внедрении новых педагогических технологий необходимо включать оценку утомляемости учащихся в течение учебного дня с тем, чтобы массовые внедрения получили не просто новаторские, но и здоровьесберегающие технологии.

Успешность педагогических технологий зависит от личности учителя, его мастерства, характера учебно-воспитательного воздействия на учащихся. Указанные воздействия должны основываться на принципах лечебной педагогики, особенно сейчас, когда здоровые дети составляют среди школьников не более 10% [9].

У школьников с высокой двигательной активностью увеличивается объем грудной клетки и ее экскурсия, отмечается более редкое дыхание, чем у их сверстников с низкой двигательной активностью. Глубина

дыхания и минутный объем дыхания в покое изменяется менее заметно, что обусловлено совершенной координацией и согласованностью между дыханием и кровообращением, а также лучшим использованием кислорода из вентилируемого воздуха. Однако современная система школьного воспитания продолжает дело разрушения здоровья детей. По данным Минздрава РФ, только 5% выпускников школ сегодня являются практически здоровыми, 80% – хронически больны, 50% – имеют морфофизиологические отклонения, свыше 70 % – страдают различными нервно-психическими расстройствами [6].

Одним из главных факторов, разрушения здоровья детей является их поза во время учебного процесса. Второй фактор – продолжительное воздействие на детей обедненной природными стимулами учебной среды – закрытых помещений, ограниченных пространств, заполненных однообразными, искусственно созданными элементами, лишаящих детей живых чувственных впечатлений. В этих условиях происходит угасание животворного мироощущения, образно-чувственного восприятия мира, угнетение эмоциональной сферы детей. В итоге – быстрое истощение нервно-психической энергии, иммуннозащитных сил организма. Третий фактор – вербальный принцип построения учебного процесса, некритическое восприятие готовой информации, приводит к тому, что ученик превращается в принимающее программируемое устройство, а учитель в передающее программирующее. Четвертый фактор – это лежащие в основе учебного процесса методики, предполагающие дробное, поэлементное овладение учебными знаниями, умениями и навыками. А значит – разрушающие целостность мировосприятия, миропонимания и мироотношения детей. Пятый фактор – это чрезмерное увлечение методиками «интеллектуального» развития в ущерб чувственному, эмоционально-образному. Перечисленные факторы представляют собой скрытую от общественного сознания технологию психозомбирования детей, технологию формирования психозависимости личности [9].

С целью оздоровления учащихся проводятся организованные групповые занятия, которые являются основной формой физкультурно-оздоровительной работы в группах продленного дня. Эти занятия способствуют решению основных задач физического воспитания учащихся, позволяют переключить учащегося с умственной работы на физическую деятельность, создают благоприятные условия для активного отдыха, вызывают положительные эмоции и хорошее настроение, повышают общую и умственную работоспособность, предоставляют возможность интересно и содержательно провести свободное время.

Учитывая специфику организованных групповых занятий, необходимо применять соответствующую методику их организации и

проведения. Они должны проводиться в свободной, непринужденной форме и носить развлекательный характер с преимущественным использованием игрового метода, соревнований и т.п. нарушение этих требований может привести к превращению занятий в обычный дополнительный школьный урок, который может привести к переутомлению учащихся [9]

В отличие от школьных уроков занятия в группах продленного дня проводятся в течение 40–60 мин. Их продолжительность зависит от общего состояния занимающихся, степени их утомления после учебного дня, а также от условий проведения занятий и других факторов.

Значительное место в содержании групповых занятий занимают упражнения, которые используются для всесторонней и постепенной подготовки опорно-двигательного аппарата к выполнению основных упражнений, планируемых в занятии. Строевые упражнения также используются на занятиях группы продленного дня. Однако удельный вес их значительно меньше, чем на обычных уроках физической культуры. Используются они при необходимости как способ удобного и быстрого перестроения [3].

Очень важным в организации занятий является их двигательная плотность. Чем больше двигательная плотность занятий, тем больше их эмоциональная насыщенность. Высокая плотность занятий способствует укреплению дисциплины, повышению интереса к занятиям. Для обеспечения высокой плотности занятий большое значение имеет оснащённость спортивным инвентарем – мячами, скалками, гимнастическими палками, лыжами, коньками, санками, а также наличие в помещении спортивного оборудования – гимнастической стенки, гимнастических скамеек, перекладин и т.д.

Организация и проведение занятий в зимний период имеет свои особенности и требует от воспитателя особого внимания к их подготовке. Дети должны быть соответственно одеты и обуты. Одежда и обувь должны быть легкими, удобными, но теплыми. С целью предупреждения простудных заболеваний необходимо внимательно следить, чтобы дети не перегревались, ни в коем случае не садились на снег или лед, долго не стояли без движений, правильно дышали [4].

Но, несмотря на это, необходимо ежегодно проводить диагностику состояния здоровья учащихся и проследивать динамику изменений, систематически осуществлять мониторинг. Чтобы эта работа была рациональной, необходимо хорошо знать здоровье детей, следить за изменениями в состоянии их здоровья, видеть проблемы. Поэтому 3 раза в год нужно проводить мониторинг состояния здоровья учащихся (стартовая, текущая, финишная диагностика). Мониторинг проводится по трем направлениям: 1) физическое здоровье учащихся (соблюдение ЗОЖ, данные медицинских осмотров, двигательная ак-

тивность); 2) психическое здоровье учащихся (оценка уровня тревожности, развитие познавательных процессов, самооценка); 3) социальная адаптация учащихся (оценка уровня комфортности) [5].

Золотые правила сохранения здоровья: 1. Соблюдайте режим дня! 2. Обращайте больше внимания на питание! 3. Больше двигайтесь! 4. Спите в прохладной комнате! 5. Не гасите в себе гнев, дайте ему вырваться при пробежке! 6. Постоянно занимайтесь интеллектуальной деятельностью! 7. Гоните прочь уныние и хандру! 8. Адекватно реагируйте на все проявления своего организма! 9. Старайтесь получать как можно больше положительных эмоций!

Задача укрепления и сохранения здоровья школьников в последнее время выделяется в качестве одной из ведущих задач учреждений образования, что является положительным моментом. Изучив научно-методическую литературу можно сделать определенные выводы, что физкультурно-оздоровительные мероприятия являются одной из форм физического воспитания, с помощью этих мероприятий развивается и, укрепляется состояние организма, а также улучшается работоспособность, осуществляется гармоничное оздоровление всего организма учащихся. Правильно поставленное физическое воспитание детей положительно влияет на их мыслительные способности, а также и успеваемость. Так, у школьников, которые регулярно занимаются физической культурой, к концу учебного года успеваемость повышается на 7–8%, а не занимающихся – снижается на 2–3%. Таким образом, занятия физической культурой не только укрепляют здоровье и совершенствуют физическое развитие детей, но обеспечивают устойчивость умственной работоспособности.

Необходимо активнее вести пропаганду по формированию у учащихся представлений о здоровом образе жизни. Особое внимание уделять корригирующим упражнениям по предупреждению нарушения осанки и плоскостопия на уроках физической культуры. Каждому учителю нужно искать оптимальные пути обучения и воспитания учащихся, умело использовать передовые педагогические технологии для того, чтобы учебно-воспитательный процесс был доступным и здоровьесберегающим для всех.

Литература

1. Базарный В.Ф. Здоровье и развитие ребенка: экспресс контроль в школе и дома / В.Ф. Базарный – М.: Мастерская учителя, 2005. – 225 с.
2. Вишневский В.А. Здоровьесбережение в школе (педагогические стратегии и технологии) / В.А. Вишневский. – М.: «Теория и практика физической культуры», 2002. – 270 с.
3. Жиренко А.Л. Новые 135 уроков здоровья, или школа докторов

природы / А.Л. Жиренко, Н.А. Лемяскин, Л.А. Обухова. – М.: Мастерская учителя, 2007. – 355 с.

4. Ивонина Г.Ф. Подвижные игры в режиме школьного дня / Г.Ф. Ивонина // Физическая культура в школе – 2012. – №2. – С. 62–64.

5. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. 1–4 классы. / В.И. Ковалько. – М.: «ВАКО», 2004. – 296 с.

6. Куинджи Н.Н. Валеология: Пути формирования здоровья школьников: Методическое пособие / Н.Н. Куинджи. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 139 с.

7. Кучма В.Р. Руководство по гигиене и охране здоровья школьников: для медицинских и педагогических работников образовательных учреждений лечебно-профилактических учреждений, санитарно-эпидемиологической службы / В.Р. Кучма, Г.Н. Сердюковская, А.К. Демин. – М.: Российская ассоциация общественного здоровья, 2000. – 152 с.

8. Менчинская Е.А. Основы здоровьесберегающего обучения в начальной школе: Методические рекомендации по преодолению перегрузки учащихся / Е.А. Менчинская. – М.: Вентана-Граф, 2008. – 112 с.

9. Методические рекомендации: Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения / Под редакцией М.М. Безруких, В.Д. Сонькина. – М.: Триада-Фарм, 2002. – 114 с.

10. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. / Н.К. Смирнов – М.: АПК и ПРО, 2002. – 62 с.

УДК 371.921

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФОМОТОРНОГО НАВЫКА ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

*Поникарова Валентина Николаевна,
кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологического образования ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»,
(г. Череповец, Российская Федерация)*

*Комкова Ирина Николаевна,
магистрант кафедры дефектологического образования
ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»
(г. Череповец, Российская Федерация)*

Настоящая статья посвящена актуальной проблеме формирования графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта. Представлены данные констатирующего эксперимента и особенности организации коррекционно-логопедической работы.

***Ключевые слова:** письмо, графомоторный навык, диагностика, этапы коррекционно-логопедической работы.*

THE FEATURES OF FORMATION GRAPHOMOTOR OF WRITING IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH LIMITED HEALYH ABILITIES

*Ponikarova Valentina Nikolayevna,
the candidate of psychological Sciences, associate Professor
of the Department of defectology educational
FGBOU VPO «Cherepovets State University»,
(Cherepovets, Russian Federation).*

*Komkova Irina Nikolayevna,
master of the Department of defectology educational
FGBOU VPO «Cherepovets State University»,
(Cherepovets, Russian Federation).*

The present article is devoted to the topical problem of formation graphomotor the skill of writing in children of younger school age with intellectual disabilities. Presents data of an experiment and the features of organization of correctional and logopedic work.

Key words: *the letter, graphomotor skill, diagnosis, stages of correctional-logopedic work.*

Письменная речь усваивается сознательно в процессе обучения. Для возможности обучения обязательно созревание мозговых структур, имеющих отношение к письму, чтению, подготовленность психологических процессов, участвующих в письменной речи.

В акте письма можно выделить, по меньшей мере, две стороны. Одна из них содержательная, относящаяся к тому сообщению, которое предстоит воплотить в письменной форме, или передать уже готовый текст, или же оставить свой, авторский. Другая сторона – техническая, она связана непосредственно с верным начертанием каждой буквы, соединения ее с другими, с правильным написанием отдельных слов и предложений [4].

По мере развития навыка письма его психологическая структура меняется. Ребенок приучается легко писать целые сочетания букв, а затем и целое слово. Выделение отдельных звуков, нахождение нужных графических знаков, написание букв, все это перестает занимать его произвольное внимание – автоматизируется, превращаясь в отдельные операции, подчиненные общему целому [1, 2].

Письмо – сложный навык, требующий слаженной работы мелких мышц кисти, всей руки, правильной координации движений всего тела. Умение выполнять мелкие движения с предметами развивается в старшем дошкольном возрасте. Именно к 6–7 годам заканчивается созревание соответствующих зон мозга и развитие мелких мышц кисти. Среди причин, которые создают проблемы в овладении этим навыком, можно выделить: отсутствие интереса к освоению письма, недостаточная зре-

лость мелкой мускулатуры кистей рук, недостаток опыта выполнения графических движений [2].

При освоении графомоторного навыка письма можно выделить неправильное положение карандаша в пальцах рук, неправильное положение пальцев рук по отношению к пишущему предмету, неправильное положение кисти, неправильный нажим, тремор, неправильное положение тела ребенка в целом и др.

Целью нашего исследования является выявление особенностей формирования графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста с ОВЗ.

Экспериментальное исследование проводилось нами на базе МОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида» № 35 г. Череповца Вологодской области. В эксперименте приняло участие 20 детей с ОВЗ (интеллектуальной недостаточностью) в возрасте 7–9 лет.

Нами был использован комплекс взаимодополняющих методик, включающий анализ анамнестических данных детей, логопедическое обследование, нейропсихологическое обследование, изучение графомоторного навыка.

При разработке методики исследования мы исходили из того, что факторами риска являются как нарушения устной речи и неречевых психических процессов и функций, характерные для всех детей, так и некоторые нейропсихологические нарушения, специфичные для отдельных испытуемых. Такой подход представляется нам целесообразным, поскольку только комплексный учет всех факторов риска будет способствовать разработке комплекса коррекционно-логопедической работы по формированию графомоторного навыка письма и профилактике возможных нарушений письма [5].

У младших школьников с интеллектуальной недостаточностью были выявлены такие нарушения, как: несформированность фонематического восприятия, представлений, несформированность языкового анализа и синтеза, наличие аграмматизмов, нарушение зрительного праксиса и гнозиса, нарушение слухового гнозиса, нарушение мнестической деятельности, нарушение мелкой моторики. Среди особенностей графомоторного навыка письма следует отметить следующие: нарушение координации, тремор, макрографии, микрографии, трудности ориентировки на листе бумаги.

У 45% детей мы отметили пограничный уровень развития изучаемых речевых и неречевых функций. Остальные дети (55 %) имеют патологический уровень.

У всех детей отмечается низкая работоспособность, истощаемость, трудности понимания словесной инструкции, ее удержания в процессе выполнения задания, отвлечения, неадекватное поведение. В связи с

полученными результатами при определении содержания коррекционно-логопедической работы для этой категории детей необходимо учитывать полученные данные.

Содержание коррекционно-логопедической работы включает в себя три этапа: пропедевтический, основной и закрепляющий [3].

Целью пропедевтического этапа (10–15 занятий) является подготовка руки к заданиям основного этапа. Пропедевтический этап предполагает формирование позитивного отношения к занятиям, мотивации использования письменной речи, а также развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации, ориентировки на листе бумаги, других необходимых аналитических и гностических умений. Предполагается активное использование приемов пальчиковых игр, массажа и самомассажа, различные виды деятельности, направленные на развитие мелкой моторики: работа с мозаикой, складывание из палочек, вырезание, рисование мелкими фломастерами, кисточками и т.д.

Целью основного этапа (10–15 занятий) является активное формирование графомоторного навыка письма. Основным этапом предполагается формирование и закрепление мотивации, формирование целостного обобщенного восприятия объекта, определения содержания действий, необходимых для достижения цели, составления плана действий (с помощью педагога). Основные методы, используемые на данном этапе работы – разнообразные по форме практические упражнения в письме и чтении. По-прежнему активно используются приемы пальчиковых игр, массажа и самомассажа, различные виды деятельности, направленные на развитие мелкой моторики. Игровые приемы остаются важнейшим, но не главным, средством в обучении. Ведущими постепенно становятся практические, наглядные и словесные (по возможности) методы. Форма организации детей – преимущественно подгрупповая и индивидуальная. Особое внимание уделяется формированию умения работать в коллективе, формированию элементарных составляющих учебной деятельности с учетом психофизических и интеллектуальных качеств детей.

В качестве основного метода предполагается использовать игровую. Форма организации детей – преимущественно индивидуальная и подгрупповая.

Целью закрепляющего этапа (8–10 занятий) является закрепление сформированных умений и навыков письма. Основные методы, используемые на данном этапе работы – разнообразные по форме практические упражнения в письме и чтении как репродуктивного, так и продуктивного характера. Сохраняется актуальность использования пальчиковых игр, массажа и самомассажа, видов деятельности, направленных на развитие мелкой моторики. Ведущими становятся наглядные, практические и словесные (по возможности) методы. Форма организации детей – преимущественно подгрупповая и индивидуальная.

ная. Особое внимание уделяется закреплению умения работать в коллективе, закреплению элементов учебной деятельности с учетом психофизических и интеллектуальных качеств детей.

Таким образом, каждый этап предполагает как формирование (и коррекцию) собственно элементов графомоторного навыка письма, так и учебной деятельности, развития высших психических функций (с учетом структуры нарушения), латеральных предпочтений.

С самого начала обучения письму и вплоть до его автоматизации детям с ОВЗ необходима специально организованная помощь, которая может осуществляться в рамках использования коррекционного комплекса «Рабочая тетрадь». Он построен в соответствии с этапами формирования графомоторного навыка письма. Задания в «Рабочей тетради» подбираются как в соответствии с требованиями программы обучения, так и с учетом психофизических особенностей (индивидуальных и общих) детей младшего школьного возраста с ОВЗ. Задания располагаются, как правило, на одной странице. Их количество постепенно увеличивается от трех-четырёх в начале этапа до десяти в конце. Сложность заданий также постепенно возрастает. Каждая страница (занятие) имеет собственные методические рекомендации для педагога с указанием целей, задач, методов, приемов, реализуемых в ходе данного занятия. Каждый этап коррекционно-развивающей работы также имеет комплекс методических рекомендаций с входной, промежуточной и итоговой диагностикой [3].

К организационно-методическим условиям формирования графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста с ОВЗ мы можем также отнести: использование преимущественно индивидуальных и подгрупповых форм работы (с проведением комплекса индивидуальных занятий на пропедевтическом этапе – при необходимости); преобладание наглядных методов обучения и широкого применения игровых приемов; реализацию дифференцированного и индивидуального подходов; широкое использование элементов кинезиологии.

Таким образом, дети с ОВЗ нередко имеют выраженные трудности в освоении школьных навыков, в частности, в освоении графомоторного навыка письма. Для построения полноценного коррекционно-развивающего процесса необходима комплексная диагностика, четкая квалификация структуры нарушения, взаимодействие специалистов.

Основными организационно-методическими условиями формирования графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста с ОВЗ мы считаем поэтапность коррекционно-логопедической работы, четкую дифференциацию в связи с этим методов, приемов, содержания занятий, а также разработку и внедрение коррекционного комплекса «Рабочая тетрадь», в том числе и в виде программного приложения к мобильному электронному устройству или компьютеру.

Литература

1. Безруких М. М. Обучение первоначальному письму / М.М. Безруких, М., 2002. – С. 11 – 12
2. Безруких М. М. Прикладная психофизиология / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких – М., 2000. – С. 125–144
3. Комкова И.Н. Организационно-методические условия формирования графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья / И.Н. Комкова // Материалы X Международной научно-практической конференции молодых ученых «Зажги свою звезду» (27 ноября 2015 г.): Сборник научных трудов / Научный ред. д.п.н., профессор С.П. Акутина – М: Издательство «Перо», 2015. – С. 28 –31
4. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейрофизиология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. – М., 1997.
5. Поникарова В.Н., Комкова И.Н. Возможности формирования функционального базиса письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.Н. Поникарова, И.Н. Комкова // Современные тенденции развития науки и технологий: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции 30 апреля 2015 г.: в 7 ч. / Под общ. Ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород: ИП Ткачева Е.П., 2015. – Часть VII. – С. 107–110.
6. Формирование графомоторных навыков письма / Г.Г. Мисаренко // Методика обучения младших школьников русскому языку с коррекционно-развивающими технологиями. – М., 2004. – С. 87–109.

Духовно-нравственные основы развития личности учащихся в системе основного общего образования

УДК 373.3.015.31:613

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Бурлакова Татьяна Леонидовна,
преподаватель кафедры физического воспитания,
Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко
(г. Луганск)*

В данной статье определяются основные пути улучшения состояния здоровья учащейся молодежи. В статье дана характеристика здоровьесберегающих технологий как системы. Выявлены их основные компоненты, которые способствуют формированию культуры здоровья учащихся. Рассмотрены теоретические основы использования здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательном процессе.

***Ключевые слова:** учащиеся, здоровьесберегающие технологии, формирование, сохранение, укрепление, здоровье, духовное, физическое, психическое развитие, здоровый образ жизни.*

THE USE OF HEALTH-TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

*Burlakova Tatyana Leonidovna,
teacher of the Department of Physical Education,
Taras Shevchenko National University of Luhansk
(city of Luhansk)*

This article identifies the key ways to improve the health status of young people in school. The paper presents the characteristics of health-technology as a system. Revealed their main components that contribute to a culture of health of studying youth. The theoretical foundations of the use of health-technology in the educational process.

***Key words:** studying youth, health-saving technologies, the formation, preservation, promotion, health, spiritual, physical, mental development, healthy lifestyle.*

Сохранение здоровья человека в первую очередь зависит от его бережного отношения к собственному организму, здоровому образу жизни, правильному питанию и т.д. Научить детей беречь и укреплять свое здоровье – одна из важнейших задач современной школы. Проблема здоровья детей обусловлена также резким ухудшением состояния их духовного, психического и физического развития, работоспособности, появлением различных заболеваний, которые ранее не были характерны для детского и подросткового возраста (вегето-сосудистая дистония,

гипертония, гастрит, диабет и т.д.). Поэтому основной задачей школы является воспитание психически, физически и морально здорового поколения, формирование активной, духовно богатой личности, способной всесторонне развиваться и совершенствоваться в различных направлениях на протяжении всей жизни.

Становится вполне очевидным, что современная система образования нуждается в переосмыслении учебно-воспитательного процесса и изменении отношения к здоровью каждого отдельного ребенка во время проведения занятий. Поэтому важным является определение основных путей улучшения состояния здоровья учащихся, разработка программ, которые составят целостную систему организации педагогических технологий, в том числе здоровьесберегающих, способствующих созданию благоприятных условий для всестороннего развития личности, сознательного понимания ею ценности собственного здоровья и здоровья окружающих.

В современной системе образования значительное внимание уделяется проблеме формирования, сохранения и укрепления здоровья учащейся молодежи. Прежде всего она реализуется путем внедрения в школьную практику различных профилактических программ по формированию здорового образа жизни, главной целью которых является понимание детьми важности сохранения собственного здоровья. Следует заметить, что комплексная программа по формированию здорового образа жизни должна включать в себя различные компоненты, которые помогут сформировать у учащихся специальные знания, умения, навыки формирования, сохранения и укрепления здоровья, способствовать развитию их коммуникативных способностей и воспитанию гуманного отношения к окружающему обществу, к самому себе, к окружающей среде. К таким компонентам относятся: образование в сфере здоровья, физическое воспитание, школьная медицинская служба, служба питания, служба здоровья персонала школы, школьная психологическая служба, социальные службы, участие родителей и общественности [6, с. 126].

Задача школы – воспитывать у школьников ценностное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих. Следует также отметить, что деятельность школы по формированию, сохранению и укреплению здоровья учащихся может считаться эффективной только в том случае, когда в ней профессионально сочетаются и творчески реализуются здоровьесберегающие технологии.

Здоровьесберегающие образовательные технологии, реализуемые на основе личностно-развивающих ситуаций, являются важным фактором в процессе формирования личности. С их помощью каждый ребенок постепенно овладевает опытом совместного сосуществования не только со своими сверстниками, но и взрослыми, усваивает культуру

человеческих отношений, активно участвует в формировании собственного мировоззрения в аспекте здоровьесбережения, учится чувствовать ответственность за свое здоровье и здоровье окружающих и т.д.

Несмотря на то, что термин «здоровьесберегающие технологии» в педагогической литературе появился недавно, отметим, что в традиционной педагогике он трактуется по-разному. В частности, С. Свириденко предлагает следующее толкование: «Здоровьесберегающие технологии – это благоприятные условия обучения в школе, к которым относится благоприятный микроклимат в классе, адекватность требований и методик, используемых в учебно-воспитательном процессе; рационально организованное обучение в соответствии с возрастными, индивидуальными особенностями ученика, сбалансированность учебной и физической нагрузки» [6, с. 126]. Н. Соловьева считает, что здоровьесберегающая технология – это функциональная система организационных средств управления учебно-познавательной и практической деятельностью учащихся, нацеленная на сохранение и укрепление их здоровья [7].

В.М. Ефимова анализирует различные подходы к определению этого понятия, при этом указывая, что все они объединяют несколько направлений, где здоровьесберегающая технология рассматривается как: 1) маркер качественной характеристики образовательных технологий, показатель ее направленности на здоровьесбережение; 2) совокупность тех принципов, приемов, методов педагогической работы, которые, дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаком здоровьесбережения; 3) технологии обучения здоровью, которые объединяют формирование культуры здоровья, здорового образа жизни, валеологическое и гигиеническое образование и прочее; 4) совокупность физкультурно-оздоровительных мероприятий; 5) учет возрастных и психофизиологических особенностей школьников; 6) формирование благоприятной образовательной среды; 7) лечебно-профилактические мероприятия и т.д.

Российская исследовательница И. Варганова выделяет понятие «здоровьеформирующие технологии», к которым относит психолого-педагогические технологии, программы и методы, направленные на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих сохранению и укреплению здоровья, формирование представлений о здоровье как ценности, а также мотивацию на здоровый образ жизни [2, с. 14]. По нашему мнению, данное определение нуждается в уточнении, поскольку, с точки зрения медицины, основным показателем здоровья ребенка является его развитие. В то же время, с точки зрения педагогической науки, особенно ее аксиологической составляющей, формирование здоровья – процесс воспитания у школьников ценностного отношения к здоровью, а также создание необходимых условий для его сохранения и укрепления.

Таким образом, понятие «здоровьесберегающие технологии» в контексте педагогической науки – это система, объединяющая в себе все направления деятельности общеобразовательного учреждения по формированию, сохранению и укреплению здоровья учащихся, которые обеспечивают им безопасные условия пребывания и обучения в нем. Следовательно, задачей здоровьесберегающих технологий является обеспечение школьников высоким уровнем здоровья не только физического, но и духовного, психического, интеллектуального, эмоционального и формирование у них культуры здоровья с целью повышения резервов их здоровья.

Характеристика здоровьесберегающих технологий как системы позволяет выявить их основные компоненты, которые способствуют формированию культуры здоровья участников учебно-воспитательного процесса:

- аксиологический компонент проявляется в понимании школьниками ценности собственного здоровья и желании вести здоровый образ жизни, используя при этом все свои физические и умственные возможности. Реализация данного компонента проходит на основе формирования мировоззрения учащегося, его внутренних убеждений с учетом возрастных, психических и физиологических особенностей. В условиях учебно-воспитательного процесса этот компонент является важной составляющей формирования ценностно-ориентационных установок на сохранение собственного здоровья как неотъемлемой части жизненных ценностей;

- гносеологический компонент неразрывно связан с приобретением ребенком необходимых знаний и умений по сохранению и укреплению здоровья, возможностью осуществления самостоятельных попыток усовершенствовать себя, свое тело, психику, эмоции, заинтересованностью вопросами здоровьесбережения и др. Во время учебы этот процесс реализуется в формировании системы научных и практических знаний, умений и навыков учащихся, а также ориентирует их на бережное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих;

- здоровьесохраняющий компонент включает в себя формирование гигиенических навыков, которые необходимы для нормального функционирования организма. Важная роль в нем отводится рационально организованному рабочему режиму, соблюдению правил здорового питания, предупреждению вредных привычек, разным оздоровительным мерам и др.;

- эмоционально-волевой компонент, к которому относится проявление психологических механизмов, необходимых для сохранения здоровья. С помощью этого компонента создаются условия для ощущения положительных эмоций от здорового образа жизни и желания укрепить собственное здоровье;

– экологический компонент – формирование умений и навыков адаптации к экологическим факторам (умение гуманно вести себя на природе, соблюдать порядок и чистоту в школе и дома, беречь школьные принадлежности и т.п.);

– физкультурно-оздоровительный компонент, в основе которого заложено владение средствами деятельности, способствующей двигательной активности. К нему также относятся закаливание, массаж, физиотерапия, ароматерапия, лечебная физкультура и др. Целью этого компонента является формирование важных личностных качеств, способствующих повышению работоспособности, лучшему самочувствию, положительным эмоциям, а также развитию навыков личной гигиены.

В своей совокупности эти компоненты направлены на достижение главной цели – сохранение здоровья детей. Они также способствуют формированию у учащихся навыков здорового образа жизни и помогают в их вариативном применении в зависимости от конкретных практических обстоятельств. Рассматривая теоретические основы использования здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательном процессе, необходимо обратить внимание на их основные функции:

1) формирующая функция осуществляется на основе социальных и биологических закономерностей развития личности. Главным фактором в формировании личности является наследственность, которая определяет физиологические и психические свойства организма. Однако вспомогательными элементами в формировании личности выступают социальные факторы. Именно доброжелательные отношения в семье, школе, положительные взаимоотношения между сверстниками способствуют формированию и закреплению навыков здорового образа жизни;

2) информативно-коммуникативная функция обеспечивает передачу от поколения к поколению знаний о здоровом образе жизни, ценностных ориентациях, с помощью которых формируется бережное отношение к собственному здоровью и здоровью окружающих;

3) диагностическая функция направлена на мониторинг состояния здоровья детей, их физического, умственного и психического развития, что поможет учителю выбрать необходимые методы и формы работы с каждым учеником;

4) адаптивная функция помогает в формировании навыков здорового образа жизни и в резистентности организма к различным негативным социальным и природным воздействиям;

5) рефлексивная функция является важной в процессе переосмысления предыдущего опыта в вопросах здоровьесбережения с целью выявления недостатков в своей деятельности и последующей ее коррекции;

6) интеграционная функция сочетает накопленный опыт, тради-

ции, различные научные концепции, системы обучения и воспитания, чтобы в совокупности направить их на достижение главной цели – формирование, сохранение и укрепление здоровья учащихся.

В педагогической науке выделяют различные типы здоровьесберегающих технологий. В частности, А. Ващенко выделяет следующие: здоровьесберегающие (создают безопасные условия для пребывания и обучения в школе, способствуют созданию баланса между учебными и физическими нагрузками и возможностями ребенка), оздоровительные (дают возможность укрепить физическое здоровье учащихся с помощью двигательной активности и расслабляющих процедур), технологии обучения здоровью (направлены на формирование гигиенических навыков, управление эмоциями, профилактику травматизма), воспитание культуры здоровья (помогают в воспитании личностных качеств учащихся, способствуют сохранению и укреплению здоровья, формированию представлений о здоровье как ценности, усилению мотивации на ведение здорового образа жизни) [3].

По мнению Е. Митиной, здоровьесберегающие технологии следует классифицировать по характеру деятельности. То есть они могут быть специальные (узкоспециализированные) и комплексные (интегрированные) [5, с. 58]. В соответствии с направлением деятельности среди специальных здоровьесберегающих технологий выделяют: медицинские (технологии профилактики заболеваний; коррекции и реабилитации соматического здоровья; санитарно-гигиенической деятельности); образовательные, способствующие здоровью (информационно-обучающие и воспитательные); социальные (технологии организации здорового образа жизни; профилактики и коррекции девиантного поведения); психологические (технологии профилактики и психокоррекции психических отклонений личностного и интеллектуального развития). К комплексным здоровьесберегающим технологиям относят: технологии комплексной профилактики заболеваний, коррекции и реабилитации здоровья (физкультурно-оздоровительные и валеологические); педагогические технологии, способствующие здоровью; технологии, формирующие здоровый образ жизни.

Среди здоровьесберегающих технологий, используемых в учебно-воспитательном процессе, можно выделить пять групп, в которых применяются различные подходы к сохранению и укреплению здоровья и, соответственно, используются различные методы и формы работы [4].

К первой группе относят медико-гигиенические технологии, помогающие в создании надлежащих гигиенических условий для пребывания ребенка в образовательном учреждении. В медицинском кабинете, который есть во всех учебно-воспитательных заведениях, врач и медсестра организуют проведение прививок, оказывают необходимую

медицинскую помощь, следят за динамикой здоровья детей, могут организовать профилактические мероприятия накануне эпидемий (гриппа, ветрянки, кори и др.), занимаются санитарно-гигиенической, просветительской работой среди молодежи и ее наставников и т.д. Целью физкультурно-оздоровительных технологий является физическое развитие личности: тренировка выносливости, силы, гибкости, устойчивости, закаливание и др. Чаще всего эти технологии реализуются на уроках физической культуры и в работе спортивных секций.

Экологические здоровьесберегающие технологии способствуют созданию природосоответствующих, экологически оптимальных условий жизни и деятельности людей, их гармоничных отношений с природой. В учебно-воспитательном процессе эти технологии могут быть реализованы через обустройство школьной территории, озеленение помещений, создание живых уголков, во время активного отдыха на природе. Следует отметить, что экологические здоровьесберегающие технологии пока недооценены педагогами и довольно редко используются ими при организации обучения.

Здоровьесберегающие образовательные технологии делятся на три подгруппы: организационно-педагогические (способствуют предупреждению переутомления, гиподинамии, различных дезадаптивных состояний); психолого-педагогические (связанные с работой педагога на уроке и его влиянием на учеников в течение 45 минут); учебно-воспитательные (включают программы, касающиеся сохранения и укрепления здоровья всех субъектов учебно-воспитательного процесса, сотрудничество с родителями учащихся и общественными организациями).

С позиции сегодняшнего дня применение здоровьесберегающих технологий в школе способствует повышению качества учебно-воспитательного процесса, развитию оздоровительных систем, формированию у школьников устойчивой мотивации на здоровый образ жизни. Для успешной реализации здоровьесберегающих технологий при обучении важную роль играет целостность учебно-воспитательного процесса, то есть все его составляющие должны быть направлены на формирование культуры здоровья учащихся. В этом аспекте целостность означает, что здоровье личности рассматривается также как единство ее физического, общественного, психического, духовного здоровья, а процесс формирования культуры здоровья охватывает обучение, воспитание и развитие ребенка [1, с. 25].

Итак, на основе анализа педагогических, психологических и медико-социологических исследований можно констатировать, что вопрос реализации здоровьесберегающих образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе является приоритетной задачей современной школы. Поскольку в современном понимании цель обучения – всестороннее развитие ребенка с учетом его возрастных и индивидуальных

особенностей наряду с сохранением и укреплением здоровья, то и здоровьесберегающие технологии предстают как единая система организационных форм и технологических единиц, главной целью которых выступает сохранение и укрепление здоровья личности.

Литература

1. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход / Т.В. Ахутина // Школа здоровья. – 2000. – Т. 7. – № 2. – С. 21–28.
2. Варганова И.И. К проблеме мотивации учебной деятельности / И.И. Варганова // Психология образования: Дайджест. – 2001. – № 7. – С. 13–15.
3. Ващенко О. Організація здоров'язберігаючої діяльності початкової школи / О. Ващенко, С. Свириденко // Початкова освіта. – 2005. – № 46. – С. 2–4.
4. Миненко П. П. Региональная система физкультурно-оздоровительной работы учителя и школы / П. П. Миненко. – Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2001. – 62 с.
5. Митина Е. П. Здоровьесберегающие технологии сегодня и завтра / Е.П. Митина // Начальная школа. – 2006. – № 6. – С. 56–9.
6. Свириденко С.О. Активізація пізнавальної діяльності учнів у процесі формування здорового способу життя / С. О. Свириденко // Сучасні технології навчання в початковій освіті: Матер. Всеукр. наук.-практ. Конф. (13–14 квітня 2006 р.) / Ред. кол.: З. Сіверс, О. Кононко, Е. Белкіна та ін. – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2006. – С. 125–127.
7. Свириденко С.О. Формування навичок здорового способу життя / С.О. Свириденко, О. Ващенко // Початкова освіта. – 2007. – №16. – С. 12–15.

УДК 37

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНОЙ РОЛИ ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гришина Юлия Викторовна,
кандидат педагогических наук, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева» (г. Орел, Российская Федерация)

В статье анализируются функции социального института образования. Довузовское образование рассматривается как механизм преодоления неравенства в системе образования и расширения доступности высшей школы для социально уязвимых групп населения.

Ключевые слова: довузовское образование, социальный институт, функция, доступность образования.

THE ISSUE OF SOCIAL ROLE PRE-UNIVERSITY EDUCATION

*Grishina Yulia Viktorovna,
candidate of pedagogical sciences, federal state-funded
educational institution of the higher education
“The Oryol state university of I. S. Turgenev”
(city of Oryol, Russian Federation)*

The article analyzes the functions of the social institution of education. Pre-university education is considered as the mechanism for overcoming inequalities in education and expanding the availability of higher education for socially vulnerable groups of the population.

Key words: *pre-university education, social institute, function, availability of education.*

Ускорение и глобализация социальных и экономических процессов, универсализация культуры, постоянное нарастание интенсивности потоков обмена информацией, увеличение роли знания практически во всех сферах человеческой деятельности приводят к системному реформированию российского общества, что сопровождается сложными и противоречивыми тенденциями во всех социальных сферах, в том числе и в образовании.

Образование как социальное и культурное явление является одним из базовых концептов социальной реальности. По мнению Ю.Я. Клехо, именно в сфере образования завязан узел проблем современного общества [3, с. 288]. В то же время большинством исследователей отмечается существенное повышение социальной роли образования, признается бесспорным влияние его направленности и эффективности на перспективы преодоления кризиса цивилизации и решение острейших глобальных проблем человечества [1, с. 7]. Роль образования как социального института обусловлена функциями, которые оно выполняет в обществе.

Под функциями социальных институтов обычно понимают различные последствия их деятельности, влияющие определенным образом на сохранение и поддержание стабильности социальной системы в целом. Сам термин «функция» часто трактуется в положительном смысле, т.е. имеются в виду благоприятные последствия деятельности социального института, его позитивный вклад в интеграцию и сохранение общества [5]. Согласно мнению М.С. Комарова, традиционно институт образования выполняет следующие функции, имеющие наибольшую культурную и социальную значимость: функция трансляции и распространения культуры в обществе (передача от поколения к поколению ценностей культуры – научных знаний, достижений в области искусства и литературы, моральных ценностей и норм поведения, опыта и навыков, присущих различным профессиям и т.п.); функция социализации (формирование у молодого поколения установок, ценностных

ориентаций, господствующих в обществе, с целью приобщения к жизни общества и интеграции в социальную систему); функция социальной селекции (дифференциация молодежи по различным социальным позициям в социальной структуре общества в соответствии с результатами образования (образовательным статусом); функция социального и культурного изменения (обогащение культурного наследия общества, ускорение научно-технического прогресса, социальные изменения как результат интеграции науки, образования и производства).

В ряде социологических исследований, посвященных социальным функциям и социальной роли образования, в состав важнейших функций включаются также функция генератора и хранения культуры общества и функция социального контроля [10, с. 176]. Основная цель этого контроля, по мнению П. Сорокина, – «распределение индивидов в соответствии с их талантами и возможностями успешного выполнения своих социальных функций». Поэтому школа наряду с другими социальными институтами, такими, как: семья, церковь, политические, профессиональные организации и т. д. – является одновременно «каналом вертикальной циркуляции», способствующим продвижению вверх или спуску вниз по социальной «лестнице», и своеобразным «ситом», которое «просеивает» индивидов и определяет им то или иное место в обществе [6, с. 70]. Не останавливаясь подробно на классификациях функций образования, заострим внимание на том, что образование как социальный институт помимо реализации основных (обучающих и социокультурных) функций перманентно играет значимую роль в процессах социального структурирования общества. Образование конструирует социальную реальность, стратифицирует общество, детерминирует социальную мобильность, социальное здоровье и экзистенциальное самочувствие социальных групп и каждого человека [17].

Акцент на социоструктурной функции образования все чаще ставится в современных научных изысканиях [4]. Так, Е.Ю. Колесникова замечает, что образование все в большей степени становится конструктом социальной структуры общества, выступая одним из факторов распределения индивидов по социальным слоям и социальной мобильности в соответствии с уровнем и качеством полученного образования. Данный факт имеет особую значимость в рамках настоящей публикации в связи с ее нацеленностью на выявление социальной роли довузовского образования как подсистемы непрерывного образования в условиях трансформации социальных функций всей системы.

Обсуждая проблему социальной роли образования, следует остановить внимание не только на функциях (приносимой пользе), но и на дисфункциях (наносимом обществу вреде) социального института образования, поскольку нарастание дисфункций в деятельности социальных институтов может вести к социальной дезорганизации общества.

В публикациях отмечается, что понятие социальной функции многогранно и разграничительную линию между функцией и дисфункцией иногда бывает провести очень сложно. Функции и дисфункции бывают явные, если они официально заявлены, всеми осознаются и очевидны, и латентными, если они скрыты от глаз, не заявляются. Явные функции свидетельствуют о том, чего хотели добиться люди в рамках того или иного института, а латентные – о том, что из этого получилось [10, с. 174]. Иными словами, явными называют такие функции (или дисфункции), последствия которых носят намеренный характер и осознаются людьми. Латентными принято называть функции (дисфункции), последствия деятельности которых не осознаются участниками и носят ненамеренный характер. Таким образом, латентные функции можно рассматривать как побочный продукт деятельности социального института, они могут быть как позитивными (функциями), так и негативными (дисфункциями).

Социальная реальность модернизации российского образования противоречива: с одной стороны, образование постепенно освобождается от социальной инерционности, уравниловки, стремится к более полному удовлетворению духовных и социальных запросов учащихся; с другой – в образовательной системе закрепляется коммерциализация внутри образовательных отношений, ориентация на рыночную выгоду, дисфункциональность, элитарный подход, масштабная селекция учащихся не по способностям, а по имущественным и социокультурным критериям [9]. Как отмечает Л.Д. Столяренко и А.Х. Мерзоева, социальная селекция снижает уровень доступности качественного образованию, действуя на основе отбора учащихся по результатам успеваемости, которая во многом определяется семейным, социальным и культурным капиталами, перспективами получения высшего образования и отношением педагогических кадров к социальной биографии учащихся. Социальная селекция ограничивает значение общего образования как лифта социальной мобильности и усиливает риски функциональной безграмотности среди молодежи из бедных и неадаптированных социальных слоев [14].

Таким образом, происходит изменение социальных функций системы образования, в результате чего образовательная система в российском обществе ориентирована на воспроизводство социально-групповых и социально-территориальных различий, социальная селекция приобретает тотальный характер, охватывая все уровни образования. В результате серьезных преобразований в трансформирующейся России возник целый ряд социальных групп, которые обладают весьма ограниченными возможностями доступа к качественному образованию и система барьеров, которые встают на пути получения качественного образования в зависимости от места проживания, социального происхождения, семейного капитала и воспитания.

Проведенные исследования свидетельствуют о том, что наиболее важным фактором, влияющим на вероятность поступления в вуз, является социальный капитал семьи (родственные, корпоративные, статусные связи). За ним следуют доход и место проживания семьи, которые определяют качество полученного общего образования [12, с. 19]. Очевидно, что наличие ряда социальных проблем преимущественно негативно влияет на возможности накопления социального капитала. К числу социально уязвимых категорий граждан, для которых по данному критерию нарушается «принцип равных возможностей», по нашему мнению, следует отнести инвалидов, беженцев и вынужденных переселенцев, военных и членов их семей, детей из асоциальных семей и т. п. Отмечая различия в образовательных программах школ, а как результат – неравноценность качества общеобразовательной подготовки учащихся, исследователи данной проблематики подчеркивают, что в отношении детей из сельских школ или из специальных школ-интернатов для детей-инвалидов эти различия увеличиваются в геометрической прогрессии, а это, в свою очередь, приводит к ограниченности их жизненных шансов. Важной характеристикой студентов и абитуриентов является их принадлежность к определенному имущественному слою. Материальные возможности родителей могут оказывать существенное влияние на степень подготовленности к вступительным экзаменам, выбор стратегии поступления в вуз, уровень образовательных, профессиональных притязаний. Примерно половина неимущих абитуриентов окончила неспециализированные средние школы, здесь заметно меньше тех, кто учился в специализированных средних школах и лицеях [13, с. 107]. Следовательно, по критерию достатка у детей из многодетных, неполных, малообеспеченных семей уровень стартовых возможностей для получения высшего образования ниже, чем у их сверстников из материально благополучных семей.

Таким образом, различные аспекты условий жизни, социальная и экономическая устойчивость семьи, не говоря уже о ее наличии, оказывают существенное влияние на возможности в получении образования, что противоречит двуединой цели образования, а именно – обеспечению равных возможностей для всех учащихся в получении качественного образования с учетом их способностей, образовательных потребностей и интересов. Причем наиболее уязвимыми в этом смысле группами становятся социально незащищенные категории граждан. Решение этой проблемы возможно лишь при усилении роли государства и системы мер социальной политики в регулировании образовательных возможностей, предоставляемых каждому человеку, а также структурное преобразование в старших классах школ и в институтах довузовского образования.

Идея исследования социальной роли довузовского образования не является новой. Довузовское образование как компонент многоуровне-

вой системы непрерывного образования в данном аспекте анализировался как в работах социологов (И.И. Лошакова, Э.Е. Чеканова, Е.Р. Ярская-Смирнова), так и в научных изысканиях педагогов (Т.Ю. Волгина, Н.А. Федорова, Д.Е. Филиппов). В диссертационном исследовании И.И. Лошаковой довузовское образование рассматривается как институциональная форма, которая служит для удовлетворения сложившейся социальной потребности [7]. Социальная роль довузовского образования раскрывается в его адаптивной и социализирующей функциях и объясняется нацеленностью на разрешение социального конфликта, вызванного несоответствием спроса и предложения на образовательные услуги в сфере высшего образования [15, 17]. Описывая историю становления довузовской подготовки как социального института в России, Н.И. Киселева выделяет три этапа его развития [2]. Первый этап являлся ответом на назревшую потребность в создании структуры, занимающейся не только подготовкой (обучением), но и психологической адаптацией полуграмотных рабочих и крестьян перед поступлением в высшие учебные заведения, и был ознаменован организацией в 1919 году рабочих факультетов как предварительной ступени для подготовки широких масс к получению высшего образования. Второй этап автор связывает с началом функционирования подготовительных отделений при вузах в 1969 году в целях повышения уровня общеобразовательной подготовки рабочей и сельской молодежи и создания ей необходимых условий для поступления в высшую школу. Данная мера была принята для устранения разрыва между требованиями вузов, продиктованными уровнем научно-технического прогресса, и школьной подготовкой увеличивающегося количества молодежи, рассматривающей получение высшего образования как социальный лифт. Заметим, что в 90-е годы в условиях глубокого экономического кризиса, социального расслоения в стране подготовительные отделения при вузах эффективно выполняли важную социальную задачу – обеспечение эффективной довузовской подготовки молодежи, нуждающейся в социальной защите и государственной помощи (сироты, инвалиды, беженцы, военнослужащие, малообеспеченные, пострадавшие в результате Чернобыльской катастрофы, представители репрессированных народов и т. д.) [11]. Развитие новых субъектов образования, многообразие образовательных подходов и программ, характерные для российской системы образования конца 20 века, обусловили резкую дифференциацию рынка образовательных услуг и размывание критериев оценки базового уровня образования. Рынок довузовских образовательных услуг стал разрастаться ускоренными темпами, что предоставило возможность их выбора; для учащихся и их родителей встал вопрос о соотношении цены и качества услуги. При этом Н.И. Киселева констатирует, что «создалась ситуация, когда довузовская подготовка стала доступна только людям с достатком средним и

выше среднего уровня. Те же, кто находится ниже среднего уровня или на уровне относительной бедности, не говоря уже об абсолютной бедности, не могут воспользоваться предлагаемой довузовской подготовкой и вынуждены довольствоваться теми знаниями, которые бесплатно предлагает средняя школа. Подобная ситуация ведет к дальнейшему расслоению общества, не только по социально-экономическим признакам, но и по уровню образования» [2].

Глубокие социально-трансформационные процессы, существенно влияющие как на образовательную систему в целом, так и на функционирование отдельных ее элементов, отразились и на состоянии довузовского образования. В настоящее время система довузовского образования, пройдя ряд промежуточных этапов, модифицировалась в сложносоставную, многоэлементную структуру, позволяющую обеспечить работу с различными контингентами абитуриентов, с группами, имеющими различные по характеру запросы и потребности (от разовых консультаций до многолетней и многопрофильной подготовки), строить эту деятельность на различных по характеру экономических основаниях, гибко реагировать на изменения, происходящие в системе образования и в обществе в целом [16, с. 4]. Ведущим принципом довузовского образования на современном этапе его развития является доступность образования, включающая в себя социальную (обеспечение равного доступа к полноценному образованию независимо от материального достатка семьи, социального статуса, национальной принадлежности) и территориальную (обеспечение возможности качественной подготовки учащихся, проживающих в регионах, территориально отдаленных от высшего учебного заведения).

В работах современников довузовское образование – это социальный институт, возникший как ответ на общественную потребность в получении высшего образования и выполняющий особые социальные функции. Наряду с традиционной функцией повышения образовательного уровня учащихся для поступления в вуз довузовское образование выполняет ряд латентных функций. Сегодня актуализировались функции социально-конструирующего характера, которые в своей реализации направлены на снятие социальной напряженности в сфере образования: обеспечение доступности дальнейшего профессионального образования для абитуриентов, повышение социальной мобильности; социально-бесконфликтное преодоление барьера «школа-вуз»; социализация молодежи; функция «социальной амортизации», обеспечения социальной стабильности общества [8, с. 9].

Таким образом, довузовское образование представляет собой относительно устойчивый тип и форму социальной практики, посредством которой обеспечивается устойчивость социальной структуры общества. Анализ социальных функций довузовского образования в

контексте социокультурного изменения российского общества дает нам основание не ограничиваться исследованием довузовского образования как педагогической категории – элемента системы непрерывного образования, а расширить научный поиск в направлении определения его сущности как социального института, нивелирующего социальную селекцию и реализующего латентную функцию обеспечения равных возможностей в образовании.

Литература

1. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2002.
2. Киселева Н. И. История становления довузовской подготовки как социального института в России [Электронный ресурс]. URL: <http://pandia.ru/text/79/112/58046.php> (дата обращения 19.03.2016).
3. Клехо Ю.Я. Образовательный императив. М., 1998.
4. Колесникова Е.Ю. Модернизация социоструктурной функции образования в России: этапы, условия, социальные механизмы: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Ростов н/Д, 2009.
5. Комаров М.С. Образование как социальный институт [Электронный ресурс] // Педагогический Вестник. 1997. №3. URL: <http://vestnik.uspu.org> (дата обращения: 19.03.2016).
6. Короткова Т.Л. Принципы формирования социально-этических потребностей в сфере услуг // Сервис plus. 2007. – №2. – С. 69–73.
7. Лошакова И.И. Стратегии довузовского образования в контексте социальных трансформаций современного российского общества: автореф. дис. ... докт. социол. наук. Саратов, 2003.
8. Медведева Д.О. Трансформация социальных функций довузовской подготовки в современном российском обществе: социологический аспект: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2013. – С. 9.
9. Мержоева А.Х. Социальная селекция в условиях модернизации системы образования российского общества: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д, 2011.
10. Николаева Н.С. Образование как социальный институт: функции и дисфункции // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2011. – № 4 (39). – С. 172–177.
11. Полежаева Л.Н. Роль и место подготовительного отделения в структуре довузовского образования [Электронный ресурс] // Сайт факультета довузовской подготовки и дополнительного образования ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет». URL: http://www.ped55.ru/conf/december_09/15.html (дата обращения: 17.09.2015).
12. Социальная политика в Российской Федерации / отв. ред. С.В. Шишкин. М.: Ассоциация независимых центров экономического анализа, 2004.

13. Социология образования: учебное пособие / Под ред. Д.В. Зайцева. Саратов: Изд-во СГТУ, 2004.

14. Столяренко Л.Д., Мержоева А.Х. Динамика социальной селекции в образовании [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития. 2010. №2. URL: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2010/2/s%D0%BEc%D0%BE%D0%BEgiy%D0%B0/stolyarenko-merjoeva.pdf (дата обращения: 15.03.2016).

15. Филиппов Д.Е. Социально-педагогические условия функционирования системы довузовского образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2000.

16. Францева Ю.Е. Оценка эффективности довузовской подготовки абитуриентов в системе «школа – университет»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2011.

17. Чеканова Э.Е. Социальная роль довузовского образования: дис ... канд. социол. наук. Саратов, 1998.

УДК 376.64

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ НЕЗАВИСИМОГО ПРОЖИВАНИЯ ВОСПИТАННИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ

*Ковалевская Алла Викторовна,
старший преподаватель ГУО «Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка»
(г. Минск, Республика Беларусь)*

В статье представлены результаты исследования развития жизненных навыков у воспитанников профессиональных замещающих семей. Указывается на необходимость психолого-педагогического просвещения профессиональных замещающих родителей в вопросах подготовки приемных детей к самостоятельной жизни. Предложен комплекс занятий по подготовке старших воспитанниц профессиональных замещающих семей к самостоятельной жизни.

Ключевые слова: дети сиротской категории, профессиональная замещающая семья, созависимость, навыки самостоятельной жизни.

PSYCHO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF SKILLS OF INDEPENDENT LIVING AT PUPILS PROFESSIONAL FOSTER FAMILIES

*Kovalevskaya Alla Viktorovna,
senior teacher of State Educational Establishment
“Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank”
(city of Minsk, Republic of Belarus)*

The article presents the results of a study of the development of life skills in children from foster families. Identified the need for psycho-pedagogical education of foster parents in preparing foster children for independent living. Foster parents are offered a series of trainings to prepare girls living in foster homes, for independent living.

Key words: orphans, professional foster family, codependence, skills for independent living.

За последние 8 лет в Республике Беларусь закрыты 35 интернатных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: сейчас в стране 45 таких интернатов, 8 лет назад их было 70. В ближайшие 5 лет планируется продолжить сокращение данных учреждений [2].

Как известно, одной из основных причин постепенного отказа от воспитания детей в госучреждениях является очевидная сложность их последующей адаптации в социуме. Проблеме подготовки воспитанников интернатных учреждений к самостоятельной жизни уделяется большое внимание со стороны государства. Основным нормативным документом в Республике Беларусь, определяющим ведущие направления деятельности специалистов по социальной адаптации и успешной интеграции в общество детей сиротской категории, является «Положение о постинтернатном сопровождении детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [6].

Среди основных направлений деятельности по постинтернатному сопровождению, указанных в данном документе, выделяются направления преимущественно социального характера: обеспечение реализации права на жилище, предоставление льготных кредитов и одноразовых субсидий, обеспечение трудоустройства, консультирование по вопросам социальной защиты, предоставления льгот и гарантий, помощь в бытовом устройстве, оказание медицинской помощи, содействие общению с родителями и иными родственниками. В то же время предусмотрена организация практических занятий, тренингов, клубов, использование других форм работы, направленных на саморазвитие лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Отмечается также, что работа по постинтернатному сопровождению должна быть основана на принципах: «адресности и дифференцированного подхода в определении объемов и видов помощи в соответствии со спецификой социальной дезадаптации»; обязательного личного участия детей-сирот, активизации их собственных внутренних ресурсов [6].

Полноправными субъектами постинтернатного сопровождения согласно «Положению о постинтернатном сопровождении» являются приемные семьи и детские дома семейного типа, которые: «осуществляют подготовку детей-сирот и детей, оставшихся без попечения ро-

дителей, к успешной социальной адаптации в обществе; содействуют получению детьми-сиротами, детьми, оставшимися без попечения родителей, социально-педагогической, психологической, правовой и иной помощи» [6].

В пункте 39 Главы 4 «Положения о детском доме семейного типа», определяющей права и обязанности родителя-воспитателя, указано: «Родители-воспитатели детских домов семейного типа обязаны воспитывать детей, заботиться об их здоровье, нравственном и физическом развитии, создавать необходимые условия для получения ими образования, готовить их к самостоятельной жизни» [5]. Практически так же сформулированы обязанности приемного родителя в пункте 39 «Положения о приемной семье» [7]. Однако, как показывает практика, без специальной методической подготовки по указанному направлению деятельности профессиональным замещающим родителям сложно реализовать данные задачи в полной мере.

Проведенное в начале 2014–2015 учебного года анкетирование приемных родителей и родителей-воспитателей г. Минска посредством диагностической карты «Оценка уровня овладения жизненными навыками» (модификация авторской разработки Е.Н. Алтынцевой «Оценка уровня жизненного самоопределения выпускника», 2008) [4] дало следующие результаты. По мнению профессиональных замещающих родителей, их старшие воспитанники хорошо ориентируются в системе социальных учреждений, имея практику обращения в данные учреждения; ориентированы на максимальную материальную независимость, обеспечение себя трудовой деятельностью; не склонны нарушать общественный порядок, демонстрировать отклоняющееся поведение. В то же время приемные родители и родители-воспитатели обеспокоены тем, что на пороге взрослой жизни их приемные дети часто не думают о своем здоровье, не стремятся его сохранить, имея вредные привычки, оказываются неспособными постоять за себя в сложной жизненной ситуации, не обладая достаточными навыками и умениями самостоятельного конструктивного решения сложных ситуаций.

В социальном контексте оптимальная адаптация молодого человека к независимому проживанию может быть обеспечена за счет овладения двумя основными «инструментами» – полезными телефонами и навыками взаимодействия с помогающими людьми. Фактически это достигается через: раннее вовлечение в трудовую деятельность, повышение социальной компетентности, формирование правовой грамотности, развитие навыков взаимодействия с разными структурами и организациями.

В психологическом смысле создание зоны самостоятельности предполагает развитие навыков разумного доверия, создающего продуктивную атмосферу безопасности, вызывающую ощущение, что ты сам контролиру-

руешь свою жизнь. Дело не только в экономической независимости (образование, овладение профессией), наиболее значимы здоровые отношения с близкими, чувство принадлежности к организации, социальному сообществу, активность в среде сверстников (участие в молодежных программах, группах самопомощи), ориентация на личный вклад в общество, практические навыки здоровой жизнедеятельности.

Несмотря на общий характер проблемы успешной социальной адаптации выпускников профессиональных замещающих семей, особую обеспокоенность в данном контексте вызывают девушки-выпускницы как будущие матери, хранительницы семейного очага.

По данным Главного информационно-аналитического центра Министерства образования Республики Беларусь, из всех родителей, лишенных родительских прав, в возрастной группе до 21 года 87,3 процента – женщины. В возрастной группе от 21 года до 25 лет женщины составляют 72,1 процента [9]. Одна из «типичных» категорий неблагополучных родителей – женщины, ставшие мамами в достаточно юном возрасте, не успев получить профессиональное образование и прочно самостоятельно стать на ноги. Без поддержки отца ребенка и активной заботы иных близких людей они испытывают серьезные материальные и психологические трудности, а в поисках личного счастья забывают о родительских обязанностях [3]. Кроме того, в последнее время возросло количество девушек, имеющих эмоционально-поведенческие проблемы (требующих психотерапевтической помощи), причиняющих себе вред различными способами (голодая, демонстрируя суицидоопасное поведение), употребляющих ПАВ, демонстрирующих жестокие формы поведения [1]. Безусловно, в зоне риска оказываются прежде всего девушки с трудной судьбой, к которым и относятся выпускницы профессиональных замещающих семей.

В приемную семью или детский дом семейного типа дети в большинстве своем приходят из родных семей, проживание в которых стало небезопасным. В семье, где родители ненадлежащим образом реализуют свои функции, дети, как правило, выполняют определенные роли. Принимаемая ребенком роль или комбинация ролей является его самозащитным поведением, которое компенсирует ему несостоятельность родителей, прикрывает пробелы в его эмоциональном развитии и привносит видимость стабильности и порядка в хаотичную жизнь. При перемещении дети переносят свою ролевую позицию в замещающую семью, а в последующем – во взрослую жизнь.

Негативные семейные роли детей объединяются в три основные позиции: «герой семьи», «злой клоун» и «невидимка» [10]. Фактически каждая из негативных ролевых позиций детей является потенциалом для развития одной из ролевых позиций взрослого человека в классическом «треугольнике созависимости»: «спасатель» – «палач» – «жертва».

Преодоление тенденции к созависимым отношениям является, пожалуй, одной из основных и наиболее трудоемких тем в работе психологов и психотерапевтов с клиентками-женщинами. Созависимой женщине кажется, что не существует жизни без мужчины (другого близкого человека), но и в отношениях она страдает от бессилия что-то изменить и низкой самооценки. Она часто вступает в полные обид и разочарованный отношения с таким же зависимым от отношений, как и сама, либо, наоборот, отвергающим партнером.

У таких женщин есть сложности с выражением гнева и с его распознаванием у других, поэтому они часто оказываются жертвами в разных ситуациях, где есть какие-то недопонимания и недомолвки. Также в таких отношениях присутствует контроль над другим человеком. Созависимые реже достигают успехов и на работе, потому что их внимание направлено на межличностные проблемы, и им в принципе сложно брать ответственность на себя.

Учитывая то, что проблемы созависимости своими корнями уходят в трудное детство, а выход из привычной системы созависимых отношений для взрослого человека сопряжен с весьма интенсивной и болезненной работой над собой, не всегда гарантирующей ожидаемый результат, становится очевидным, что целенаправленная работа по преодолению тенденции к созависимым отношениям у девушек подросткового и юношеского возрастов – оптимальное и продуктивное направление в области профилактики социального наследования семейного неблагополучия.

Просвещение профессиональных замещающих родителей по вопросам развития навыков независимого проживания у социально уязвимых девушек представляется особенно важным, так как обоснованно плотное сопровождение сложных детей приемными родителями и родителями-воспитателями зачастую приводит к еще большему закреплению имеющихся тенденций к созависимым отношениям.

Так, в 2013 году было проведено обследование 20 приемных родителей и родителей-воспитателей г. Минска, а также 20 их воспитанников младшего школьного и подросткового возраста, преодолевших период адаптации и продолжающих проживать в профессиональных замещающих семьях. Замещающим родителям было предложено заполнить «Анкету для оценки синдрома эмоционального выгорания» и выполнить «Тест на созависимость» [10]; приемные дети диагностировались посредством «Методики для изучения социализированности личности учащегося», разработанной профессором М.И. Рожковым [8].

По результатам диагностики профессиональных замещающих родителей 75% имеют средний, а 25% – высокий показатель эмоционального выгорания и 100% демонстрируют созависимое поведение. В ходе обследования воспитанников приемных семей и детских домов се-

мейного типа установлено, что 50% обладают средним, а 25% – низким уровнем социальной активности, при этом для 50% характерен средний, а для 40% – низкий уровень автономности.

Сопоставив полученные данные, можно сделать вывод, что наиболее сложно у приемных детей формируются такие личностные характеристики, как автономность (уверенность в себе, самостоятельность) и социальная активность (ориентация на жизненный успех, чувство «хозяина своей жизни»), в то время как приемные родители и родители-воспитатели, как правило, выстраивают с воспитанниками созависимые отношения, находясь при этом зачастую в состоянии эмоционального выгорания.

На основании всего вышесказанного для практического использования во взаимодействии с воспитанницами подросткового и юношеского возрастов профессиональным замещающим родителям предлагается комплекс упражнений, направленных на формирование лучшей альтернативы созависимости – уважения к себе и к другому человеку.

Цель включения данных упражнений приемными родителями и родителями-воспитателями в воспитательный процесс – помочь старшим воспитанницам осознать собственные возможности, чтобы контролировать свою жизнь, не становясь жертвой группового давления, значимого человека, собственной низкой самооценки, ПАВ через укрепление уверенности в себе, улучшение понимания своей роли и личности, расширение горизонтов [1].

Предполагается выполнение следующих задач.

Во-первых, объяснить девушкам, как созависимость влияет на самих созависимых и на их близких; научить разговаривать о своих чувствах; объяснить, что можно делать, когда чувствуешь себя злой, грустной, испуганной или одинокой; научить открыто и продуктивно обсуждать проблемы, с которыми сталкиваешься в жизни; научить устанавливать и сохранять позитивные взаимоотношения с людьми, обращаться за помощью в случае необходимости; отделить самоуважение от вещей, которые мы не можем контролировать, объяснив, что повысить самоуважение можно, развив индивидуальные таланты, силу и знания; информировать по вопросам поиска возможностей для реализации индивидуального потенциала; развивать умение принимать осознанные решения и осуществлять профилактические меры; оказать помощь в укреплении индивидуальности посредством развития навыков распознавания ситуаций, когда ущемляются права личности, и умения находить выход из таких ситуаций.

Во-вторых, ознакомить профессиональных замещающих родителей с конкретными техниками и приемами работы, направленными на развитие коммуникативных навыков, ориентацию подростков и молодежи на здоровые взаимоотношения, осознание своих возможностей и перспектив, профилактику созависимого поведения; предоставить

возможность освоить навыки проведения упражнений, направленных на определение оценки, развитие критического мышления; помочь в организации обсуждения со старшими воспитанницами тем и вопросов, касающихся образа жизни, индивидуальности, смелости и уверенности в себе; дать представление об эффективных подходах к работе с деструктивными чувствами, развитию навыков эмоциональной саморегуляции; сориентировать в особенностях составления индивидуальных программ саморазвития и самовоспитания.

Данный комплекс упражнений может быть использован профессиональными замещающими родителями как в индивидуальном, так и в групповом взаимодействии со старшими воспитанницами. Комплекс состоит из четырех тематических блоков:

Блок 1. «Думай о себе» (самопознание, защита своих потребностей, ориентация на свои ресурсы в достижении своих истинных ценностей-целей, саморазвитие, самовоспитание).

Блок 2. «Помни о правилах» (организованная активность, жизненное планирование, здоровая привязанность, ответственная личностная позиция, разумное доверие).

Блок 3. «Контролируй эмоции» (продуктивное переживание, осознание и саморегуляция эмоций и чувств, ведение конструктивного диалога).

Блок 4. «Делай ответственный выбор» (принятие осознанных решений и осуществление профилактических мер, распознавание ситуаций, когда ущемляются права личности, и нахождение выхода из таких ситуаций, обращение за помощью в случае необходимости).

Освоение профессиональными замещающими родителями информации, касающейся проблемы созависимого поведения у социально уязвимых девушек, эффективных подходов к развитию навыков независимого проживания у старших воспитанниц существенно повысит шансы многих детей на конструктивное развитие в приемных семьях и детских домах семейного типа, а в дальнейшем – на создание здоровой собственной семьи, жизнь без зависимости и созависимости.

Литература

1. БЕЛЛА: Бульжники и Розы: практическое пособие по организации работы с группами девушек / Комитет женских организаций по вопросам алкоголя и наркотиков (WOCAD), Швеция; текст: Катрин Биреус; факты: Мария Дискай; пер. с англ.: Михаил Евтухович; ил.: Эвелина Торнберг – 2-е изд., доп. и перераб. – Брест: Альтернатива, 2012. – 66 с.: ил.

2. В Минске открылся первый Республиканский форум ...[Электрон, ресурс]. – Режим доступа: <http://minsknews.by/blog/2015/11/11/v-minske-otkryilsya-pervyy-respublikanskiy-forum-zameshhayushhih-semey/> – Дата доступа: 14. 11. 2015.

3. Ковалевская А.В. Психолого-педагогическая помощь детям, находящимся в социально опасном положении: пособие для педагогов-психологов общеобразоват. и соц.-пед. учреждений / А.В. Ковалевская, З.Н. Ганчарик. – 3-е изд., испр. и доп. – Минск: Зорны Верасок, 2014. – 271 с.

4. Лаврович А.П. Социально-педагогическая работа с выпускниками детских интернатных учреждений: учеб.-метод. пособие / А.П. Лаврович, Е.Н. Алтынцева, Л.А. Шелег. – Минск: БГПУ, 2008. – 94 с.

5. Об утверждении Положения о детском доме семейного типа [Электрон, ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=C20600289&p2=%7BNRPA%7D> – Дата доступа: 27.03.2014.

6. Об утверждении Положения о постинтернатном сопровождении [Электрон, ресурс]. – Режим доступа: <http://pravo.newsby.org/belarus/postanovsm0/sovm440.htm> – Дата доступа: 10.10.2014.

7. Положение о приемной семье – Национальный правовой интернет-портал [Электрон, ресурс]. – Режим доступа: <http://pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=c29901678&p2=%7BNRPA%7D> – Дата доступа: 27.03.2014.

8. Психологический практикум – методики, тесты, опросники, бланки, анкеты [Электрон, ресурс]. – Режим доступа: www.psylist.net. – Дата доступа: 17.04.2010.

9. Реализация прав детей в Республике Беларусь. Ситуационный анализ. – Минск, 2015. – 280 с. – С. 142–148

10. Цырлин В.М. Рабочие материалы / Авт.-сост.: В.М. Цырлин, Н.А. Агеева. – Минск: ОО «Центр доверия «Надежда и исцеление», 2010. – 47 с.

УДК 37.015.3

НОВОЕ ПОНИМАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

*Копова Оксана Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент
Балашовский институт (филиал) федерального
государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования «Саратовский
государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»
(г. Балашов, Российская Федерация)*

В статье представлено понимание проблемы экспансивно развивающегося информационного пространства. Дается характеристика современного информационного пространства, анализируются подходы к его изучению. Уделено внимание рассмотрению проблемы нормы и отклонения в поведении личности, феномену влияния информационного пространства на выбор детьми и подростками моделей поведения, а также выдвинуто предположение о трансформации понятий «социальная норма» и «поведенческое отклонение» в силу усиливающегося влияния масс-медиа на формирование личности.

***Ключевые слова:** информационное пространство, информатизация образования, медиaprостранство, информационная культура личности, отклоняющееся поведение.*

NEW UNDERSTANDING OF THE PROBLEM OF DEVIANT BEHAVIOR IN THE MODERN INFORMATION SOCIETY

***Kopovaya Oksana Vladimirovna,**
candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Balashov institute (branch) of federal state-funded (budgetary)
educational institution of higher education
«The Saratov state university of N. G. Chernyshevsky»
(city of Balashov, Russian Federation)*

The paper presents an understanding of the problem of an expansively developing information space. We give a characteristic of modern information space, analyze approaches to its study. Attention is paid to the consideration of the problem of the norm and the abnormal behaviour, the phenomenon of the influence of information space on the choice of models of behaviour by children and teenagers, and also we made an assumption about a transformation of the notions of social norm and behavioural abnormality in virtue of an increasing influence of the mass media on the formation of personality.

***Key words:** information space, informatization of education, media space, individual's information culture, abnormal behaviour.*

Проблема отклоняющегося (девиантного) поведения – одна из актуальных психолого-педагогических проблем. Деструктивные процессы, затронувшие различные общественные сферы, повлекли за собой рост преступности не только среди взрослого населения, но и среди молодежи. По данным статистики, более 50% правонарушений совершаются подростками и юношами.

Девиантное поведение, понимаемое как нарушение социальных норм, приобрело в последние годы массовый характер и поставило эту проблему в центр внимания социологов, социальных психологов, педагогов, медиков, работников правоохранительных органов. Динамизм общественных процессов, быстрое возникновение и смена кризисных ситуаций, обострение противоречий и конфликтов – все это детерминирует интерес теоретиков и практиков к вопросам изучения девиантного поведения [1].

Социальная ситуация и характер социального взаимодействия постоянно меняются. Одним из мощных драйверов трансформации социальных связей и представлений о социальной норме выступает современное информационное пространство.

Сегодняшнее общество невозможно представить без разнообразных средств массовой информации. Современный человек практически постоянно находится в информационном поле и является субъектом потребления медиаинформации. Однако приходится признать, что большую часть времени граждане «информационного общества» не столько занимаются медиаобразованием (что предполагает, как минимум, наличие соответствующей учебно-методической базы, педагогического сопровождения, систематизированных обучающих программ и процедур оценки их освоения), сколько пребывают в состоянии перманентного стихийного медиапотребления, которое характеризуется ситуативностью интересов и влиянием эмоциональной доминанты. В отличие от медиаобразования, стихийное потребление медиапродукции в значительной степени зависит от текущего психического состояния потребителя, его ситуативных возможностей, индивидуального стиля когнитивной переработки информации и интенсивности воздействия конкурирующих медиастимулов [2]. Часто медиапотребление носит спонтанный, ситуативный характер, особенно в подростковом и юношеском возрасте. Спонтанность медиапотребления обусловлена отсутствием контроля за информационными интересами подростка со стороны взрослых [3]. Медиаобразы для современного молодого человека в итоге становятся значимы, так как нарушена межпоколенная передача представлений о норме от родителей детям и функцию транслятора социальной нормы берет на себя информационное пространство.

Комплексное решение проблемы формирования индивидуальных стратегий безопасного, с точки зрения социализации, медиапотребления в подростковом и юношеском возрасте требует реализации следующих мероприятий:

- разработку диагностического инструментария, позволяющего определить склонность молодых людей к деструктивному или конструктивному стилю медиа-потребления [4], уровень развития навыков медиа-потребления и общей медиа-грамотности, индивидуальные стратегии медиа-потребления;

- создание комплекса психолого-педагогических мероприятий в форме тренингов, ориентированных на подростков и юношей разных возрастных групп с учетом их индивидуально-психологических особенностей; тематических семинаров, раскрывающих особенности развития современного медиа-пространства и повышающих индивидуальный уровень медиа-грамотности; коллоквиумов, позволяющих обсудить индивидуальные проблемы медиа-потребления, сопутствующие

риски и возможные пути формирования медиа-безопасного поведения.

– введение в учебный процесс специализированных элективных курсов, направленных на формирование индивидуальных стратегий безопасного медиа-потребления в подростковом и юношеском возрасте;

– психолого-педагогическая поддержка процесса формирования индивидуальных стратегий безопасного медиа-потребления в подростковом и юношеском возрасте [2].

К настоящему времени вполне отчетливо проступает одна из основных угроз, сопутствующих интенсивной медиатизации общества – угроза утраты целостного восприятия социальной реальности. Следует отметить, что с момента начала всеобщей информатизации образовательных учреждений прошло уже немало времени, а конкретные решения по внедрению в образовательных учреждениях РФ специальных программ, направленных на защиту учащихся от негативного медиа-контента, долго не были приняты. Хотя в последние годы периодически проходят и круглые столы, на которых обсуждаются вопросы создания безопасного интернет-пространства и 2009 год был объявлен «Годом Безопасного Интернета в России» («Фонд Развития Интернет» <http://www.fid.su/>), для большей части педагогов, занимающихся развитием информатизации в школах, эти вопросы, как ни странно, не актуальны [2].

Сейчас мы отчетливо видим, что именно медиа-продукты создают образы для подражания, значимые для современных молодых людей. Количество социальных контактов современного молодого человека стремительно возрастает, а качество и глубина взаимодействия теряется. Новые формы взаимодействия посредством социальных сетей в виртуальных сетевых сообществах определяют новую норму поведения и, как следствие, новые формы отклонения от этой нормы.

Литература

1. Коповая О.В., Ерофеева М.А., Коповой А.С. Психолого-педагогические особенности девиантного поведения в подростковом возрасте: учебное пособие. М.: «Спутник+», 2004. – 57 с.

2. Смирнов В.М., Коповой А. С. Психология медиа-безопасности: учебное пособие. Саратов: Саратовский источник, 2012. – 96 с.

3. Шанин С.В. Проблемы и риски социализации обучающихся в условиях современного информационного пространства: Единая образовательная среда как фактор социализации обучающихся: сборник материалов научно-практической конференции в 2 ч. – Ч.2. Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2015. – С. 313–317.

4. Шанин С.В. Профилактика и диагностика медиазависимости обучающихся // Вестник Белгородского института развития образования, 2015. – № 2. – С. 96–99.

СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКУЛЬТУРЫ РЕБЕНКА

*Короткова Светлана Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного
и начального образования Луганского государственного
университета имени Тараса Шевченко
(г. Луганск, Луганская Народная Республика)*

В статье анализируется влияние семьи на формирование медиакультуры у подрастающего поколения. Доказано, что при правильном подходе можно научить ребенка продуктивно использовать ресурсы медиaprостранства, избегая его деструктивного воздействия.

***Ключевые слова:** семья, медиакультура, духовность, критическое мышление.*

FAMILY AS A FACTOR OF CHILD'S MEDIA CULTURE FORMATION

*Svetlana Korotkova,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of preschool and primary education of
Lugansk Taras Shevchenko National University
(Luhansk, Lugansk People's Republic)*

The influence of family on the formation of media culture in the growing generation is analyzed. It has been proved that with the right approach it is possible to teach a child to use the resources of media space productively, avoiding its destructive influence.

***Key words:** family, media culture, spirituality, critical thinking.*

На современном этапе развития общества подрастающее поколение постоянно испытывает на себе влияние изменчивого социально-экономического и культурно-политического пространства. В таких сложных, нестабильных условиях у детей формируется и развивается мировоззрение, отношение к изменениям, происходящим вследствие трансформации общества, духовно-нравственная культура, социальные и гендерные стереотипы поведения, основы жизненной стратегии и прочее. Практически все сферы жизни человека ярко и масштабно освещаются в различных медиапродуктах. А дети в силу особенностей своего возраста – недостаточной сформированности волевых качеств и критического мышления, неразвитости механизмов психологической защиты, неосознанности запечатления, склонности к эмоциональному заражению, тенденции к подражанию – подвержены деструктивному и антидуховному влиянию СМИ.

Таким образом, первым и мощным средством противостояния негативному влиянию медиапространства, небогатого духовно-нравственными и культурными ценностями, могут и должны стать родители и семья. Семья владеет большим потенциалом по формированию у подрастающего поколения медиакультуры. Именно в семье закладываются духовно-нравственные основы медиакультуры, основы критического отношения к «потреблению» медиапродуктов, стереотипы поведения в медиапространстве, волевые качества, способствующие защите сознания от различных видов манипулирования со стороны медиапространства и др. И только получив в семье подобный опыт, нынешние дети, став сами родителями, смогут воспитывать собственных детей как личностей с развитой медиакультурой.

Проблемами воспитания подрастающего поколения в семье занимаются многие ученые: Ю. Азаров, Ш. Амонашвили, С. Геник, И. Крупина, Г. Литвинова, С. Ковалев, Л. Никитина, И. Гребенников, Т. Афанасьева и др.

Изучением медиакультуры и ее влияния на личность и социум занимаются такие зарубежные ученые, как А. Базен, Д. Белл, Ж. Делез, М. Маклюэн, Г. Маркузе, Э. Тоффлер и др.

Различные аспекты медиакультуры стали рассматриваться отечественными учеными относительно недавно, среди них: Е. Вартанова, А. Грабельников, С. Пензин, Ю. Усов, А. Федоров, А. Шариков и др.

Целью статьи является анализ педагогических возможностей семьи как одного из ведущих факторов формирования медиакультуры детей.

Медиакультура – это «совокупность информационно-коммуникативных средств, материальных и интеллектуальных ценностей, выработанных человечеством в процессе культурно-исторического развития, способствующих формированию общественного сознания и социализации личности. Медиакультура включает в себя культуру передачи информации и культуру ее восприятия; она может выступать и системой уровней развития личности, способной читать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания посредством медиа и т.д.» [2].

Н. Кириллова выделяет несколько функций медиакультуры:

- коммуникативная;
- нормативная (идеологическая);
- релаксационная (развлекательная);
- креативная;
- интеграционная;
- посредническая [2].

Благодаря коммуникативной функции происходит обмен культурной информацией в историко-философском, историко-литературном и социальном контекстах, тем самым интенсифицируется прогресс об-

щества. С помощью глобальной сети Интернет можно получить доступ практически к любым информационным источникам.

Нормативная (идеологическая) функция медиакультуры помогает социализации личности, усвоению ею социального опыта, знаний, норм, идеалов, традиций, законов и прочего, соответствующих конкретной социальной общности.

Релаксационная (развлекательная) функция дает возможность психологического расслабления. Книги, Интернет, телевидение изобилуют продукцией развлекательного характера.

Креативная функция «способна расширить границы «непосредственного опыта» индивида, тем самым влияя на мировоззренческие установки, на процесс формирования личности» [2, с. 74].

Интеграционная функция помогает налаживать и поддерживать культурные и социальные связи как между разными народами и государствами, так и между поколениями.

Посредническая функция. Медиакультура является посредником между различными структурами общества. «Посредническая функция масс-медиа усиливается в период становления гражданского общества, основанного на принципах демократии и плюрализма, политической свободы и гласности» [2, с. 76].

Все перечисленные функции имеют большой положительный потенциал в направлении развития личности, но реальное положение таково, что реализация функций медиакультуры влечет за собой, в большинстве случаев, негативные последствия.

Наряду с возрастающими коммуникационными возможностями медиапространства наблюдается значительное уменьшение индивидуально-личностного общения и рост числа людей, имеющих компьютерную зависимость, особенно среди детей и молодежи.

Потенциал медиапространства по культивированию духовно-нравственных ценностей и идеалов огромен, но зачастую масс-медиа пропагандируют антикультуру вседозволенности, распушенности, эгоизма, потребительства, гедонизма, власти денег, жестокости и прочее.

Средства массовой информации могли бы стать консолидирующим фактором, а используются некоторыми общественными кругами как инструмент недобросовестной рекламы, социально-психологических и политических манипуляций, формирования стереотипа бездумных развлечений, этнических и религиозных раздоров.

Образовательный потенциал медиапространства нередко трансформируется в пассивное бездумное копирование, что отражается на снижении творческой инициативы молодого поколения.

Г. Шиллер в работе «Манипуляторы сознанием» высказывает однозначное неодобрение всем видам СМИ. Исследователь утверждает, что СМИ искажают существующую реальность, формируют антикуль-

турное и античеловечное мировоззрение, травмируют и манипулируют сознанием, нередко формируют аморальные стереотипы поведения [6].

Д. Рошкофф подчеркивает, что только способность к критическому восприятию и анализу информации может стать защитой от «медиавирусов» [4].

Сформировать у молодого поколения способность к критическому мышлению и духовно-нравственные основы медиакультуры возможно только в позитивной эмоционально-психологической и духовной атмосфере микросоциума. Таковой становится семья, в которой чаще всего происходит знакомство и взаимодействие ребенка с медиапространством.

И. Кон отмечает, что подавляющее большинство психологических и социальных актов жизни детей, находится в прямой зависимости от их семейных условий и установок [3, с. 198].

Для повышения эффективности формирования критического отношения к медиапродукции родителям необходимо для детей младенческого возраста осуществить полный запрет на просмотр телевизора и другой экранной продукции; в дошкольном возрасте просмотр возможен до 30 минут в день; в младшем школьном возрасте – до 1 часа в день; в подростковом возрасте – от 1 до 3 часов, но здесь учитывается уже и время, проведенное за компьютером с учебными целями. Но что особенно важно – это то, что родители обязаны быть рядом со своими детьми во время медиапросмотров, должны обосновывать выбор того или иного медиапродукта, давать разъяснения происходящему на экране, обговаривать с детьми увиденное, анализировать медиатексты и оценивать их с духовно-нравственных позиций и, самое главное, подтверждать свои слова собственным образом жизни.

При рассмотрении функций медиакультуры мы отмечали как негативные, так и позитивные стороны каждой из них, но так как нередко в действительности преобладают именно негативные последствия распространения и использования медиапродукции, родителям необходимо для своих детей найти им достойную альтернативу. Организовать семейный быт и досуг таким образом, чтобы работающий телевизор не был фоновым явлением в семье; культивировать общение с родными, сверстниками, друзьями; способствовать занятию спортом, активными играми; помогать детям находить увлечения, активизировать их познавательную деятельность; отдавать предпочтение совместному отдыху, чтению, творчеству, путешествиям, а не просмотру телевизора и компьютерным играм. Самим родителям вести активный, здоровый, творческий, а не «диванный» образ жизни.

Современных родителей редко обучали медиакультуре, но в связи с тем что технологии массовых коммуникаций получили огромный толчок в развитии именно в последнее время, молодым родителям придется

ся обучаться медиакультуре вместе со своими детьми ради совместного будущего, свободного от всяческих манипуляций извне, направленного на творческую самореализацию. Безусловно, в таком важном деле образовательные учреждения и государство должны оказывать всяческую поддержку как детям, так и их родителям, тем более что в последнее время медиаобразованию как части гуманитарного и педагогического образования уделяется все большее внимание.

Таким образом, семья является первым «фильтром», способным защитить личность ребенка от манипуляционного и деструктивного влияния медиaprостранства, сформировать у него медиакультуру на духовно-нравственных основах.

Литература

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл; под ред. В.Л. Иноземцева. – М.: Академия, 2004. – 788 с.

2. Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну / Наталья Борисовна Кириллова; 2-е изд.; перераб. и доп. – М.: Академический Проект, 2006. – 448 с. – («Технологии»).

3. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М., 1978. – 367 с.

4. Рошкофф Д. Медиавирус. Как поп-культура тайно воздействует на наше сознание / Д. Рошкофф. – М., 2006.

5. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность / А.В. Федоров. – М., 2004. – 340 с.

6. Шиллер Г. Манипуляторы сознанием / Г. Шиллер; пер. с англ.; науч. ред. Я.Н. Засурский. – М., 1980. – 326 с.

УДК: 376.6

ВЗАИМОСВЯЗЬ СЕМЕЙНОЙ ДИСФУНКЦИИ СО ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИЕЙ

*Кузавков Андрей Владимирович,
врач-психотерапевт кризисно-профилактического отделения
Центра восстановительного лечения
«Детская психиатрия» имени С. С. Мнухина,
(г. Санкт-Петербург, Россия)*

*Романов Алексей Михайлович,
канд. психол. наук, медицинский психолог кризисно-
профилактического отделения, Детского телефона доверия
Центра восстановительного лечения
«Детская психиатрия» имени С. С. Мнухина
(г. Санкт-Петербург, Российская Федерация).*

В статье рассматриваются вопросы взаимосвязи нарушения семейного функционирования и дезадаптации ребенка из такой семьи в школе. Кратко описываются методы работы специалистов кризисного отделения Санкт-Петербургского Центра «Детская психиатрия» с социально дезадаптированными детьми. Подчеркивается важность семейной психотерапии и психокоррекции, а также педагогической коррекции как необходимых составляющих работы по преодолению этих проблем.

Ключевые слова: семейная дисфункция, школьная дезадаптация, психолого-педагогическая коррекция, семейная психотерапия

INTERRELATION OF FAMILY'S DYSFUNCTION WITH SCHOOL DISADAPTATION

*Andrey Kuzakov,
psychotherapist of crisis-preventive department at
Mnuchin rehabilitation center «Child psychiatry»,
(St. Petersburg, Russia).*

*Alexey Romanov,
Candidate of Psychological Sciences, clinical psychologist
of crisis-preventive department and children's telephone helpline
at Mnuchinrehabilitation center «Child psychiatry»,
(St. Petersburg, Russia).*

The article examines interrelation disorders family functioning and disadaptation of the child from a family at school. Briefly describes the methods of work of specialists of the crisis Department of the St. Petersburg Center "Children's psychiatry" with socially maladjustment children. Emphasizes the importance of family psychotherapy and psycho-correction and teacher correction as a necessary component in the efforts to overcome these problems.

Key words: family dysfunction, school disadaptation, psycho-pedagogical correction, family therapy.

Семья является сложной системой, члены которой оказывают влияние друг на друга. Жизнь семьи подчиняется определенным законам существования. В частности, с одной стороны семья постоянно развивается, с другой стремится оставаться неизменной. В каждой семье есть свои правила жизни, определенная иерархия, границы, разные подсистемы, определенные стили воспитания, так называемые «семейные мифы». Если что-либо из этого нарушено, возникает семейная дисфункция. Зачастую о своих проблемах семья напрямую не говорит, они проявляются косвенно через так называемого «идентифицированного пациента» – члена семьи, у которого проявляется какое-либо заболевание или развивается социальная дезадаптация. В школьном возрасте «идентифицированным пациентом» зачастую становится ребенок со школьной дезадаптацией, которая может проявляться в трудностях освоения учебного материала, нарушениях поведения на уроках и во внеурочное время, конфликтах со сверстниками и педагогами и т.д.

В 2015 году в кризисно-профилактическое отделение и на Детский телефон доверия Центра восстановительного лечения «Детская психиатрия» имени С.С. Мнухина обратились:

- по поводу школьной дезадаптации – 1430 человек, что составило 38,8 % от общего числа обращений;
- по поводу семейной дезадаптации – 1154 человек (31,2 %);
- по поводу нарушения поведения у детей и подростков – 613 человек (16,7 %).

Эти цифры свидетельствуют о том, что эти проблемы наиболее значимы среди всех кризисных состояний на сегодняшний день.

Не случайно, что в кризисно-профилактическом отделении Центра восстановительного лечения «Детская психиатрия» имени С.С. Мнухина, кроме врачей-психиатров и психотерапевтов, в мультидисциплинарной команде работают и психологи, и педагоги [1].

Когда на прием в кризисно-профилактическое отделение ЦВЛ «Детская психиатрия» имени С.С. Мнухина приходят родители с жалобами на сложную ситуацию в школе, то нередко в ходе работы с семьей обнаруживается связь особенностей семейной ситуации со школьными проблемами. Эта взаимосвязь является очень распространенной, составляя около 75% от числа обращений по поводу школьных проблем.

Как показывает многолетний опыт работы кризисно-профилактического отделения, в этих случаях важна системная семейная психокоррекция. Индивидуальная и изолированная педагогическая коррекция оказываются недостаточно эффективными [1].

Приведем два примера, в которых кратко продемонстрируем проблему, по поводу которой родителям пришлось обратиться к специалистам отделения, и используемые методы коррекции.

Осенью 2015 года на прием к врачу-психотерапевту кризисно-профилактического отделения обратилась мама 11-летнего ребенка с жалобами на нежелание сына учиться, делать самостоятельно уроки, поскольку «его интересуют только игры в компьютере». Психолого-педагогическое обследование выявило проблемы воспитания, напрямую влияющие на сложности в школе. Мальчик был направлен на психологическую и педагогическую коррекцию, было проведено 4 индивидуальных сеанса, в ходе которых, в частности, была обсуждена важность распорядка дня для ребенка, а также была достигнута договоренность с мамой и сыном о времени игры в компьютер и санкциях в случаях его несоблюдения. На следующем приеме мама сказала, что никаких позитивных изменений не произошло – «Сын как играл в компьютерные игры, сколько ему хочется, так и играет!». На вопрос психолога «Вы применяли обсужденные в прошлый раз санкции?», мама мальчика ответила: «Нет, я боюсь его истерик и криков». Мальчик же заметил, что ему не хватает контроля со стороны матери: «Если бы мама настаива-

ла на соблюдении договоренности и применяла санкции, мне было бы легче соблюдать режим». Психотерапевт, психолог и педагог, работающие с данной семьей, пришли к выводу, что на первый план работы в данном случае выступают проблемы во взаимоотношениях родителей с сыном. Была проведена системная семейная психотерапия и психокоррекция при участии педагога отделения. В этом календарном году мальчик посещает школьные занятия, у него улучшилась успеваемость. Прекратились «скандалы» по поводу «многочасовых просиживаний» за компьютером.

В кризисно-профилактическое отделение обратилась мама 13-летнего сына, который практически перестал посещать занятия в школе после ухода отца из семьи. Мать была против общения отца с сыном. Психологическое и педагогическое обследование выявило нарушение внутрисемейных взаимоотношений, выраженное стремление мальчика сохранить совместную жизнь родителей, а также его защитную реакцию в виде отказа учиться (с целью воссоединения семьи и привлечения обоих родителей к возникшим школьным проблемам их сына). В ходе семейной психотерапии удалось сгладить конфликтные тенденции взаимоотношений родителей подростка, согласовать периодическое проживание подростка как у матери, так и у отца, с их ответственностью за «школьную успешность» в те дни, когда сын проживает у каждого из родителей. В результате подросток перестал отказываться от посещения школы, смог общаться с каждым из родителей, используя их помощь для улучшения результатов учебы.

Таким образом, школьная дезадаптация является сложной и многогранной проблемой, для решения которой необходим мультидисциплинарный подход, когда залогом успеха становится системная семейная психокоррекция, сочетающаяся с педагогической коррекцией и участием работников социальной службы [1, 2].

Литература

1. Шигашов Д.Ю., Яковенко В.В., Фесенко Ю.А. Детский телефон доверия с единым общероссийским номером в структуре кризисного отделения «Центр восстановительного лечения «Детская психиатрия» имени С.С. Мнухина». Взаимодействие специалистов в области психического здоровья детей и подростков по преодолению агрессивных факторов социальной среды. Материалы конфер. «Мнухинские чтения» 17 ноября 2011. СПб, 2011. – С. 276–282.

2. Шигашов Д.Ю., Фесенко Ю.А. Детский телефон доверия с единым общероссийским номером как структурное подразделение «Центра восстановительного лечения «Детская психиатрия» имени С.С. Мнухина». Вопросы психического здоровья детей и подростков, 2012 (12). – №2 – С. 82–89.

МОДЕЛЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

*Левицкий Алексей Николаевич,
магистр педагогических наук,
Горецкий педагогический колледж
УО «Могилевский государственный университет
имени А. А. Кулешова» (г. Могилев, Республика Беларусь)*

В статье описывается возможная модель использования здоровьесберегающих технологий в процессе преподавания физической культуры, эффективность которой была доказана по результатам экспериментальной работы, проведенной в педагогическом колледже. Данная модель включает методологический, теоретический, технологический и управленческий компоненты.

***Ключевые слова:** модель, здоровье, здоровьесберегающие технологии, физическое воспитание.*

MODEL OF USING HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING PHYSICAL EDUCATION AT SECONDARY SPECIALIZED INSTITUTIONS

*Levitski Alexey,
Master of Pedagogical sciences, Goretski Teachers-Training College
GS «Mogilev State A. Kuleshov University»
(Mogilev, Belarus)*

The article describes a possible model for the use of health-technology in the teaching of physical education, the effectiveness of which has been proved by the results of experimental work carried out in the Teachers College. This model includes the methodological, theoretical, technological and managerial components.

***Key words:** model, health, health-saving technology, physical education.*

Одним из наиболее эффективных способов сохранения и укрепления здоровья учащейся молодежи является использование в образовательном процессе здоровьесберегающих технологий. Реализация названных технологий осуществляется в процессе преподавания различных учебных дисциплин, а также через физическое воспитание учащихся.

Физическое воспитание выступает как многогранный процесс организации активной физкультурно-оздоровительной деятельности учащихся, направленной на укрепление потребности в занятиях физической культурой и спортом, осмысление их психологических основ, развитие физических сил и здоровья, а также выработку санитарно-гигиенических навыков и привычек здорового образа жизни.

Цель статьи – раскрыть структуру модели использования здоровьесберегающих технологий в процессе преподавания физической культуры в средних специальных учреждениях.

Организация здоровьесберегающей деятельности учащихся может быть представлена различными научно обоснованными моделями. Под моделью понимается «способ абстрактной репрезентации или абстрактного представления некоторого объекта или состояния дел» [4]. Моделирование различных педагогических объектов и явлений раскрыто в исследованиях Е.Б. Бабозиной, Н.К. Катович, Е.И. Снопковой и др. Изучение разработанных и внедренных в педагогическую практику моделей дает возможность сделать вывод, что в педагогике наиболее научно значимой является полная описательная модель, имеющая методологические основы, теоретические положения, технологические этапы, систему управления.

Модель использования здоровьесберегающих технологий в процессе преподавания физической культуры в средних специальных учреждениях может включать следующие взаимосвязанные компоненты: методологический, теоретический, технологический и управленческий.

Методологический компонент модели представлен системным, деятельностным, личностно-ориентированным, культурологическим подходами.

Системный подход как направление методологии научного познания и социальной практики основывается на исследовании объектов как систем и ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта, а также выявление многообразных типов связей объекта и теоретического интегрирования, обеспечивающих системное включение физического воспитания в единый образовательный процесс средних специальных учреждений.

Деятельностный подход включает в себя комплекс мероприятий, направленных на приобретение новых знаний и совершенствование имеющихся умений и навыков, необходимых для осуществления физического воспитания в соответствии с функциональной структурой исследуемого феномена – здоровьесберегающих технологий.

Личностно-ориентированный подход определяет учет возрастных особенностей учащейся молодежи в условиях использования здоровьесберегающих технологий, обеспечивает условия для личностного становления, раскрытия личностно значимых способностей и возможностей, функций физического здоровья.

Культурологический подход дает возможность рассматривать физическую культуру личности, в рамках здоровьесбережения как общечеловеческую ценность, являющуюся содержательной основой развития личности и общества, а организацию физического воспитания как культурологический процесс.

Теоретический компонент модели включает:

- цель и принципы реализации здоровьесберегающих технологий в процессе физического воспитания;
- основные положения использования здоровьесберегающих технологий в едином образовательном процессе.

Цель здоровьесберегающих образовательных технологий – создание условий для сохранения и укрепления здоровья в период получения профессионального образования; формирование необходимых знаний, умений и навыков по здоровому образу жизни; определение их практически ориентированной направленности для использования в повседневной жизни. Основной показатель, отличающий все здоровьесберегающие образовательные технологии – регулярная экспресс-диагностика состояния учащихся и отслеживание основных параметров развития организма в динамике (начало – конец учебного года), что позволяет сделать соответствующие выводы о состоянии здоровья учащихся.

Цели здоровьесберегающих образовательных технологий обучения определяют принципы обучения, которые соответствуют социальным запросам в оздоровлении учащейся молодежи. Они выступают в органическом единстве, образуя систему, в которую входят общие и частные принципы, выражающие специфические закономерности педагогики оздоровления.

Принцип научности предполагает использование в здоровьесберегающей деятельности методов, средств обучения и форм организации учебной деятельности, которые получили научные рекомендации специалистов теории и практики физического воспитания детей и учащейся молодежи.

Принцип сознательности и активности – нацеливает на формирование у учащихся глубокого понимания, устойчивого интереса, осмысленного отношения к познавательной деятельности. Повышению сознательности и активности способствует применение педагогом специальных методических приемов, решающих проблемы педагогики оздоровления. Осознавая оздоровительное воздействие активной деятельности на организм, учащийся учится самостоятельно и творчески решать задачи познавательного характера.

Принцип наглядности способствует направленному воздействию на функции сенсорных систем, участвующих в познавательном процессе. Наглядность, применяемая в физическом воспитании, позволяет реализовать соответствующие здоровьесберегающие технологии.

Принцип последовательности и систематичности проявляется в последовательности физических упражнений при проведении занятий по физической культуре, обеспечении при построении системы занятий постоянной преемственности, устранении больших перерывов между ними с целью сохранения двигательных умений и навыков.

Принцип закрепления умений и навыков является одним из важнейших. В результате многократных повторений вырабатываются динамические стереотипы. Характер элементов деятельности может проявляться в изменении упражнений и условий их выполнения, в разнообразии методов и приемов, различных формах заданий.

Принцип доступности и индивидуализации имеет свои особенности в оздоровительной направленности здоровьесберегающих образовательных технологий. Назначение принципа – исключение негативных и вредных последствий для организма учащихся вследствие чрезмерных требований и заданий.

Принцип системного чередования нагрузок и отдыха заключается в сочетании высокой активности и отдыха в разных формах деятельности учащихся, повышающих их эффективность, что выражается в динамичности закономерных изменений содержания и формы параметров функциональных нагрузок от занятия к занятию, от этапа к этапу.

Принцип постепенного наращивания развивающе-тренирующих воздействий обуславливает необходимость систематического повышения требований к проявлению двигательных и связанных с ними психических функций у занимающихся – повышения сложности заданий и увеличения нагрузок.

Принцип возрастной адекватности направления физического воспитания обязывает последовательно изменять направленность физического воспитания в соответствии с возрастными этапами и стадиями человека, т.е. применительно к сменяющимся периодам онтогенеза и особенно периодам возрастного физического развития организма.

Принцип циклического построения занятий заключается в замкнутом круговороте определенных занятий и этапов процесса физического воспитания, образующих циклы. В соответствии с этим различают 3 вида циклов: микроциклы (недельные), мезоциклы (месячные), макроциклы (годовые). Данный принцип нацеливает специалистов по физическому воспитанию и спорту осуществлять построение системы занятий с учетом и в рамках завершенных циклов [3, 5].

Данные принципы отражают различные закономерности и стороны целостного процесса физического воспитания. Они составляют не сумму, а единство принципиальных методических положений, взаимно обусловленных и дополняющих друг друга.

Использование здоровьесберегающих технологий учащейся молодежью должно соответствовать приоритетам образования в Республике Беларусь на современном этапе. Организация здоровьесберегающей деятельности учащейся молодежи должна быть ориентирована на реализацию в едином образовательном пространстве учреждения образования, составляющими которого является физическое, идеологическое, гражданско-патриотическое, трудовое воспитание [2].

Здоровьесберегающая деятельность должна быть ориентирована на приоритеты:

- физического воспитания – содействие всестороннему развитию личности учащихся, сохранение и укрепление физического и психического здоровья, воспитание бережного и ответственного отношения к собственному здоровью, формирование гигиенических навыков и здорового образа жизни; развитие физических способностей и приобретение знаний в сфере физической культуры и спорта;

- идеологического воспитания – овладение ценностями и навыками здорового образа жизни, осознание значимости своего здоровья и здоровья других граждан как ценности, готовность к самостоятельной жизни и труду;

- гражданско-патриотического воспитания – формирование физической готовности к конституционной обязанности по защите Родины (служба в Вооруженных силах Республики Беларусь), подготовка учащихся к физическому самовоспитанию в различные периоды жизни;

- трудового воспитания – формирование качеств организованности, настойчивости, работоспособности через укрепление физического здоровья в процессе физического воспитания, воспитание трудолюбия через физическую активность человека.

Технологический компонент представлен следующими этапами: информационным, деятельностным, рефлексивно-прогностическим.

Информационный этап предполагает изучение основных характеристик здоровьесберегающих технологий и специфических особенностей использования технологий физического воспитания, формирование у учащихся основ здорового образа жизни через использование в образовательном процессе здоровьесберегающих технологий.

Деятельностный этап направлен на практическую реализацию здоровьесберегающих технологий. На данном этапе происходит применение сформированных знаний, умений и навыков в области здоровьесбережения в организации образовательного процесса.

На деятельностном этапе реализуется следующая технологическая цепочка использования здоровьесберегающих технологий:

- аналитический отбор здоровьесберегающих технологий для использования в образовательном процессе средних специальных учреждений;

- подготовка ресурсной базы для использования здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе средних специальных учреждений;

- использование здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе средних специальных учреждений;

- анализ промежуточных результатов использования здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе средних специальных учреждений, коррекция организационных и методических условий;

– реализация здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе средних специальных учреждений;

– анализ результатов использования здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе средних специальных учреждений.

Рефлексивно-прогностический этап предполагает оценку здоровьесберегающих технологий участниками педагогического процесса, анализ результатов внедрений и перспектив использования данных технологий.

Рефлексивно-прогностический этап включает:

– выявление и обобщение наиболее значимых образцов профессионального опыта по использованию здоровьесберегающих технологий;

– фиксацию достигнутых результатов по сохранению и укреплению здоровья учащейся молодежи через использование здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе средних специальных учреждений в целом и в преподавании физической культуры, в частности;

– определение перспектив развития достигнутых результатов, эффективности использования здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе средних специальных учреждений.

Управленческий компонент включает деятельность, направленную на обеспечение качества реализации здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе средних специальных учреждений. Данный компонент включает мотивацию, планирование, организацию, руководство и контроль использования здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе средних специальных учреждений.

Мотивация. Использование здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе детерминировано мотивом, который направлен на сохранение и укрепление физического здоровья учащейся молодежи, которое имеет важное значение в их дальнейшем жизненном и профессиональном становлении. Данный мотив должен отвечать следующим требованиям: отвечать задачам системы образования Республики Беларусь, иметь социально значимый характер, широкую распространенность среди учащейся молодежи, способствовать реализации целей и задач здоровьесберегающей деятельности.

Планирование определяется четким, продуманным выбором здоровьесберегающих технологий образовательного процесса, составлением плана их использования с указанием сроков и ответственных за проведение мероприятий по здоровьесбережению. План характеризуется содержательностью, систематичностью здоровьесберегающих мероприятий, реальностью сроков реализации.

Организация объединяет педагога, реализующего здоровьесберегающие технологии, и всех ее участников в согласованном решении поставленных целей и задач. Руководитель направляет свои действия на то, чтобы были определены основные области здоровьесберегающей

деятельности, а ее содержание было разнообразным, лично и общественно значимым, социально обусловленным, ресурсно обеспеченным, актуальным. Руководитель закрепляет за собой право уточнения, корректировки организационных решений, аргументированного объяснения участникам здоровьесберегающей деятельности их необходимости. Все участники должны хорошо владеть организационно значимой информацией, проявлять внимание и заинтересованность в принятии организационных решений, активно участвовать в реализации здоровьесберегающей деятельности, координировать свою деятельность с руководителем и другими участниками процесса.

Руководство включает четкое представление педагогом, реализующим здоровьесберегающие технологии того, что участники здоровьесберегающих технологий ожидают от их реализации. Осуществляя здоровьесберегающую деятельность, руководитель проводит самоанализ, который требует от него следующих умений: использовать психолого-педагогические знания о современном состоянии той деятельности, которую он организует; видеть причинно-следственную зависимость между целями, задачами, способами, средствами, условиями, результатами деятельности; фиксировать процесс и результаты своего руководства; оценивать свои управленческие умения.

Контроль включает диагностику, сравнение, анализ полученных результатов в ходе реализации здоровьесберегающих технологий посредством анкетирования, тестирования, бесед, индивидуальных собеседований, дискуссий и др. Обработанные результаты диагностики сравниваются в схемах, таблицах, диаграммах и т.д., что позволяет сравнить первоначальные и последующие результаты, проследить динамику здоровьесберегающей деятельности на основании полученных данных и их анализа, определить дальнейший ход работы по использованию здоровьесберегающих технологий [1].

Моделирование здоровьесберегающей деятельности позволяет выстроить целостную систему ее организации и осуществления и в тоже время является гибким процессом, позволяющим вносить коррективы, обусловленные новыми социокультурными условиями общественного развития, в созданную модель.

Литература

1. Башаркина Е.А. Гуманистическое воспитание подростков: монография / Е.А. Башаркина.– Могилев: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2010.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 января 2011 г. – № 243-3. –Минск :Алмафея, 2011.
3. Максименко А.М. Основы теории и методики физической культуры / А.М. Максименко. – М., 1999.

4. Снопкова Е. И. Педагогические системы и технологии: учеб. пособие / Е.И. Снопкова.– Могилев: «МГУ им. А. А. Кулешова», 2010.

5. Холодов Ж.К. Теория и методика физической культуры / Ж.К. Холодов. – М.: 4-й филиал Воениздата, 2001.

УДК 373.015.31:796

ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ЦЕЛЕЙ И ЗАДАЧ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

*Лимонченко Андрей Сергеевич,
старший преподаватель кафедры физического воспитания,
Институт физического воспитания и спорта
Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко
(г. Луганск, Луганская Народная Республика)*

В статье проведен анализ современных литературных данных и опыта исследований по использованию таких методов, как: педагогический эксперимент, моделирование, педагогические наблюдения, анкетирование с соответствующими измерениями и анализом полученных результатов, которые способствуют практической реализации целей и задач физического воспитания школьников.

***Ключевые слова:** двигательные способности, развитие, наблюдение, моделирование, диагностика, эксперимент, исследование, прогнозирование.*

PRACTICAL IMPLEMENTATION OF THE PURPOSES AND PROBLEMS SCHOOLCHILDREN'S PHYSICAL EDUCATION

*Andrey Limonchenko,
Senior Lecturer at the Department of Sport and Physical Education of
Taras Shevchenko National University of Luhansk
(Luhansk, Lugansk People's Republic)*

The article analyzes the contemporary literature and research experience on the use of methods such as: pedagogical experiment, modeling, teacher observations, questionnaires with corresponding measurements and analysis of the results that contribute to the practical implementation of the goals and objectives of physical education students.

***Key words:** motor skills, development, monitoring, modeling, diagnostics, experiment, research, and forecasting.*

Анализ научно-методической литературы показывает, что проблема двигательных способностей тесным образом связана с всесторонним развитием личности, она обусловлена особенностями развития, реализацией индивидуальных качеств, достижением конкретных результатов. Исследование развития двигательных способностей школьников

существенно влияет на ориентацию мотивации учащихся, их индивидуальную физическую подготовленность и состояние здоровья.

Цель статьи – исследовать эффективность использования методов, сложившихся в педагогической науке при изучении двигательных способностей в физическом воспитании школьников.

Способности представляют собой целостное образование, имеющее специфическую структуру и функцию, которые, объединяясь, образуют специализированную систему направленного действия (С.Л. Рубинштейн) [4].

В процессе изучения двигательных способностей используется комплекс педагогических методик, способствующих определению эффективности формирования индивидуальных способностей человека в условиях учебно-воспитательного процесса. Особое внимание уделяется методам, имеющим непосредственное отношение к решению задач, связанных с формированием двигательных, сенсомоторных способностей, мотивации и волевых качеств личности. Понимание способности как чего-то общего для всех людей, но вместе с тем и как чего-то отдельного (особого) предполагает возможность индивидуальной дифференциации психофизических и физиологических параметров личности.

В статье предметом изучения являются условия двигательной активности, использование которых позволяет уточнять результаты исследования по нашей теме.

Для объективной оценки экспериментального материала содержание исследования должно включать: особенности развития общих способностей; условия управления процессом обучения и воспитания учащихся; системно-структурный анализ содержания физических качеств и их развития; содержание, форму и методы формирования индивидуальных способностей в условиях учебно-воспитательного процесса; динамику личностных характеристик в условиях разнонаправленного использования физических упражнений.

Анализ результатов опроса и анкетирования позволяет получать информацию об отношении учащихся к собственной физической подготовленности, эффективности формирования личностных качеств, динамике результатов, производительности своей деятельности, ориентации волевых усилий на формирование основных параметров двигательных способностей.

При разработке проблемы оценки индивидуальных способностей используется метод моделирования. С его помощью решается ряд практических задач, связанных с поведением в различных условиях физической нагрузки. Количественная модель включает в себе возможность реорганизации функциональных систем организма с достижением заданных или планируемых свойств, необходимых для реализации определенного вида двигательной активности.

Теория и методика физического воспитания в настоящее время не располагают необходимым количеством и качеством информации, которые бы позволили создать модели с высокой степенью идентичности поведения.

Управление учебным процессом физического воспитания должно базироваться на контроле двигательных способностей и их сравнении с исходными значениями. Сравнение предполагаемых и реальных результатов показывает высокую достоверность метода моделирования для оценки индивидуальных двигательных способностей в условиях занятий физической культурой.

Педагогический эксперимент решает задачи получения объективной информации о способах выполнения физических упражнений в различных условиях педагогических воздействий и ответных реакциях, отражаемых в количественных показателях двигательной активности учащихся. Эксперимент позволяет оценить индивидуальные двигательные способности и реакцию систем организма в условиях развития физических качеств. При этом фиксируются наблюдаемые изменения мотивации и волевых качеств личности. С одной стороны, эксперимент дает возможность активного вмешательства в деятельность испытуемых путем создания условий, в которых изучаемые явления выделяются наиболее отчетливо; с другой, в педагогическом процессе имеется возможность корректировать деятельность по полученным промежуточным результатам.

С целью изучения применяются следующие приемы.

Первый состоит в том, что испытуемые получают четкую информацию о содержании исследования с конкретной формулировкой задач. Содержание предполагает также избирательное воздействие на различные стороны проявления двигательных способностей.

Второй прием предполагает изменение внешних условий, в которых выделялись преимущественно локальные воздействия, характеризующие различные двигательные проявления физических качеств. Это позволяет определить их влияние на индивидуальное проявление способностей и эффективную их реализацию в конкретных условиях физической активности.

Третий прием используется для оценки изменений двигательных и личностных характеристик по схеме: 1) исходное состояние измеряемых параметров; 2) изменение их в процессе педагогических воздействий; 3) динамика изучаемых характеристик впоследствии.

В качестве средств, изменяющих взаимодействие в звене «стимул – реакция», используются дозированные по объему и интенсивности физические упражнения, отражающие различный характер проявления двигательных способностей. Для изменения содержания двигательной активности используются новые формы организации учебного

процесса по физической культуре, средства и методы, определяющие преимущественное развитие физических качеств. Такие воздействия требуют иных приспособительных реакций со стороны учащихся, что позволяет в сравнении с общепринятыми методами определять эффективность действий и активизировать учебный процесс. Открывается возможность сопоставлять количественные и качественные характеристики двигательной деятельности с динамикой результатов, вызванных педагогическими воздействиями. Уровень изменения результатов под влиянием различного характера физической нагрузки сравнивается с результатами исходного состояния, а разница между ними является своеобразным индикатором силы воздействия. Регистрируются и индивидуальные реакции на внешнее воздействие, которые дают возможность определить эффективность методики, связанной с формированием двигательных способностей. В формирующем педагогическом эксперименте применяется ряд измерений, характеризующих состояние физической подготовленности учащихся. С помощью тестовых испытаний оценивается уровень развития двигательных способностей и испытаний по основным критериям физических качеств – силе, скорости, выносливости, ловкости, гибкости. Тестирование применяется также для решения задач по оценке и степени выраженности физических качеств в исходном состоянии и в процессе исследований.

Система физического воспитания включает виды подготовки: общую и специальную, техническую, психологическую, интеллектуальную и теоретическую. Они представляют комплекс внешних и внутренних воздействий, направленных на развитие двигательных способностей, технического выполнения двигательных действий и развития личностных качеств. Разнообразные формы и методы развития двигательных способностей обеспечиваются в учебном процессе взаимодействием сложнейших физиологических, биохимических, психофизических и сенсомоторных функций. Возникает вопрос о том, что двигательные способности требуют гармоничного развития, обеспечивающего не максимальные, а оптимальные темпы их формирования, для решения первоочередной задачи – создания предпосылок для повышения уровня учебной и трудовой работоспособности.

Таким требованиям соответствовали государственные тесты и нормативы оценки физической подготовленности учащихся. Мы исходим из того, что физическая подготовленность является наиболее важным показателем физического воспитания. В содержание общефизической подготовки входит развитие двигательных способностей в широком понимании – общей выносливости, силы и быстроты, статической и динамической гибкости, ловкости, координации движений. Общая подготовка предполагает вовлечение в совместную деятельность и психологического статуса личности – воли, мотивации в комплексе с

функциональными системами организма. Использование средств общефизической подготовки в учебном процессе позволяет решать оздоровительные и профилактические задачи, связанные с подготовленностью организма учащихся к выполнению как умственной, так и физической нагрузки. Кроме того она выполняет корректирующую функцию для сохранения гармоничного развития. Одной из характерных особенностей общефизической подготовки является использование педагогических принципов постепенности и повторяемости, что выражается в оптимальном увеличении объема физической нагрузки. На основании данных педагогического тестирования определяется уровень физической подготовленности, строится график показателей индивидуальной физической кондиции учащихся. Это служит основанием для составления индивидуальных и групповых оздоровительных программ, а также формой оперативного контроля для коррекции в учебном процессе уровня развития физических качеств по отношению к исходным показателям.

Таким образом, построенная в определенной последовательности общефизическая подготовка с учетом исходных индивидуальных показателей позволяет решать основные базовые задачи, связанные с развитием индивидуальных способностей. Повышение общей работоспособности происходит за счет развития комплексных двигательных способностей, повышающих уровень физической подготовленности без выраженной специализированной направленности. В учебных занятиях такой направленности параметры нагрузки отличаются постоянным нарастанием объема при низкой и средней интенсивности выполнения упражнений. Наряду с этим общефизическая нагрузка является формой активного отдыха и может использоваться в виде «переключений» в процессе напряженной умственной работы или снятия других стрессовых состояний.

Предлагаемая схема позволяет решать вопросы не только связанные с характером и дозированием физической нагрузки, но и содействовать формированию потребности в физической нагрузке. На возрастную динамику показателей результатов существенно влияют индивидуально неодинаковые темпы возрастного созревания организма, «критические» периоды его развития, содержание занятия и условия жизнедеятельности. Прогнозируя желаемые сдвиги физической подготовленности учащихся, надо по возможности представлять насколько они будут согласовываться с естественными возрастными изменениями функций и систем организма и какие отклонения от общих тенденций этих изменений нужно принимать в расчет, чтобы учесть индивидуальные особенности учащихся.

Перспективы дальнейшего развития определяются достаточным теоретическим обоснованием рассматриваемой проблемы и практической значимостью.

Литература

1. Бубка С.Н. Развитие двигательных способностей человека. - Донецк: Апекс, 2002. – 304 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Гребняк М.П., Гребняк В.П., Рибковський А.Г. Медико-фізіологічні та педагогічні основи фізичного виховання студентів: Навчальний посібник. – Донецьк: ДонНТУ, 2006. – 390 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2006. – 713 с.
5. Романенко В.А. Диагностика двигательных способностей. Учебное пособие. – Донецк: ДонНУ, 2005. – 336 с.

УКД 37.015.31

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Руднева Инна Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент,

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

(г. Волгоград, Российская Федерация)

В исследовании осуществлен анализ проблемы профессионального самоопределения современных старшеклассников. Приводятся результаты эмпирического исследования профессиональных интересов старшеклассников с использованием психодиагностических методик.

Ключевые слова: профессия, профессиональный интерес, старшеклассник, профориентационная работа.

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION PROBLEM OF MODERN SENIORS

Inna Rudneva,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Volgograd State Socio-Pedagogical University,

(Volgograd, Russia)

The study analyzes of the professional self-identity of seniors. The results of an empirical diagnostic research of the professional interests of seniors are present.

Key words: profession, self-identity, professional interests, seniors, professional orientation.

Проблема профессионального самоопределения личности одна из наиболее актуальных и трудно формализуемых в современной психолого-педагогической науке и практике. Выбор профессии часто

определяет в дальнейшем весь жизненный путь человека. Поэтому в этот момент важно оказать своевременную и профессиональную помощь в выборе дела по душе, предостеречь молодого человека от возможных ошибок. К выбору профессии помогает подготовиться профессиональная ориентация.

Как известно, есть два пути выбора профессии. Первый – это метод «проб и ошибок», когда человек вслепую пробует свои силы в разных профессиональных сферах, пока не найдет то, что будет приносить ему удовлетворение от процесса работы и достойные средства к существованию. Чаще всего это трудный и длительный процесс, ведь существуют десятки тысяч профессий. Возможен и другой путь, который начинается с изучения человеком самого себя, своих интересов и склонностей, особенностей мышления, памяти, внимания, особенностей нервной системы. Иными словами, всего того, что делает каждого из нас единственным и неповторимым в своем роде. Далее следует ознакомиться с миром профессий, узнать, какие требования предъявляет профессия к человеку, соотнести их со своими личностными особенностями. Тогда выбор профессии будет более верным и удачным.

Анализ научной психолого-педагогической литературы показывает, что проблема профессиональных интересов личности является многоаспектной. Актуальность темы исследования определяется необходимостью изучения профессиональных интересов для правильного выбора будущей профессии старшеклассниками. Психологи А.К. Маркова, Л.Д. Столяренко, М.В. Матюхина, Л.И. Божович, И.С. Кон, Е.А. Шумилин и др. подчеркивают мысль о том, что основной мотив познавательной деятельности старшеклассников – стремление приобрести профессию. Так, А.К. Маркова считает, что появление профессиональных мотивов означает принципиальное перестроение мотивационной сферы учения и познания. Авторы утверждают, что старшеклассники стремятся к самообразованию, осознавая его как особую деятельность, придавая большое значение самоконтролю и самооценке. Как отмечает Л.И. Божович, в старшем школьном возрасте на основе совершенно новой, впервые возникающей социальной мотивации развития, происходят коренные изменения в содержании и соотношении основных мотивационных тенденций.

Проблеме профессионального интереса учащихся старших классов уделено большое внимание в специальной литературе (исследования Л.В. Ботяковой, В.В. Чебышевой, Л.В. Благонядежиной и др.). Исходным положением в большинстве исследований является определение понятия «профессиональный интерес». Понятие «интерес к профессии» является производным по отношению к интересу, исследованию которого посвящены многочисленные психологические, педагогические и философские исследования.

Анализ подходов к пониманию сущности интересов как психологических образований, имеющих мотивационное значение, подтверждает, на наш взгляд, правоту С.А. Ананьина в том, что «интереса как единого психологического явления не существует» [1, с. 172]. Можно говорить о любопытстве как кратковременном проявлении интереса к чему-либо или кому-либо. Но можно говорить и об интересе-отношении, интересе-склонности как устойчивом образовании личности. При этом интересы-отношения могут быть процессуальными, связанными с получением удовольствия от процесса деятельности, и целевыми, связанными с получением результата, выгоды.

Мы придерживаемся мнения Е.П. Ильина, который считает, что «любой вид интереса отличается наличием в нем потребности и положительного переживания этой потребности и выделяет наряду с познавательными (ситуативными), процессуальными и целевыми (устойчивыми) интересами познавательно-процессуальные и процессуально-целевые интересы» [3, с. 172].

Профессиональный интерес как феномен исследовали Н.Ф. Булгакова, А.Е. Голомшток, Н.К. Елаев, А.В. Мордовская, А.Д. Сазонов, А.П. Сейтешев, Н.К. Степаненков и др. Сущность профессионального интереса трактуется ими по-разному. Так, ряд исследователей определяет профессиональный интерес как направленность личности на определенный вид деятельности. Согласно другой точке зрения, профессиональный интерес – отношение личности к определенной профессии. Н.Ф. Булгакова, Е.М. Павлютенков и А.А. Темербекова считают, что следует различать понятия «интерес к профессии», «интерес к выбираемой профессии», «профессиональный интерес», поскольку данный подход позволяет охарактеризовать интерес как явление, имеющее различную степень устойчивости.

В педагогической литературе данное понятие определяется по-разному, хотя большинство авторов рассматривает интерес как эмоциональное и положительное отношение к какой-либо деятельности (В.Ф. Афанасьев, М.А. Хомутова, В.П. Грибанов и др.). Понятие профессионального интереса у учащихся определено А.Ф. Эсауловым как интерес к будущей, желаемой профессиональной деятельности.

Существенную роль в процессе профориентационной работы в условиях профильного обучения старшеклассников играет учет склонностей. Существуют различные подходы к определению данного понятия. Склонность рассматривают как профессиональную направленность, как направленность на определенную деятельность, как потребность в каком-либо виде деятельности, как одно из проявлений социальной направленности личности. По мнению А. Б. Орлова, под склонностью следует понимать не любую, а вполне определенную, внутренне мотивированную предрасположенность к деятельности, когда привлека-

тельными оказываются не только достигаемые цели, но и сам процесс деятельности. Склонность выступает как «потребностное отношение» к деятельности, к которой данное лицо равнодушно.

В.Д. Симоненко рассматривает склонность как составную часть профессионального интереса. Е.П. Ильин отмечает, что склонность обладает следующими специфическими особенностями:

- как побуждение к деятельности она всегда соответствует содержанию этой деятельности;
- она является устойчивым вектором выбора вида деятельности, так как определяется чаще всего стабильными типологическими особенностями свойств нервной системы, уровнем активированности мозга;
- деятельность в соответствии со склонностью всегда лично значима, занимает важное место среди ценностей человека, способствует формированию направленности личности, определенного видения мира;
- при отсутствии деятельности, соответствующей склонности, у человека появляется скука и неудовлетворенность своими занятиями;
- склонность при выборе адекватной ей деятельности перерастает в стойкий интерес» [3, с. 173].

Для исследования профессиональных интересов старшеклассников под нашим руководством Р.А. Горшковой было организовано и проведено эмпирическое исследование. В нем приняли участие 120 десятиклассников МБОУ СОШ № 27 г. Волжский Волгоградской области. Для исследования профессиональных интересов старшеклассников использовались следующие методы:

- методика «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО) Е.А. Климова [4];
- методика «Карта интересов» – Карта профессиональных интересов и профессиональной направленности (модифицированная методика А.Е. Голомштока) [2];
- анкета «Профессиональное самоопределение» (составлена автором).

В результате были получены следующие результаты. Юноши больше всего направлены на такую сферу деятельности, как «техника», а девушки – на «человек-человек». Это связано с тем, что подростки типизируют многие профессии по полу как женские и реже – как мужские. Подобные представления старшеклассников о профессиях как женских или мужских также влияют на их ценностные ориентации и профессиональное самоопределение.

Наиболее выраженные различия в склонностях юношей и девушек отмечаются в сфере технических интересов. Юноши имеют профессиональные предпочтения, связанные с техническими интересами. Эти результаты согласуются с многочисленными литературными данными, указывающими на то, что, начиная с детского возраста, мальчики про-

являют больше интереса к точным предметам, активным играм, преобразующим видам деятельности, а в более старшем возрасте юноши отдают предпочтение профессиям, связанным с техникой

У девушек наиболее выражены профессиональные интересы к педагогике и журналистике, а также к сфере обслуживания. Данные многочисленных исследований также показывают, что женщин всегда привлекали профессии, связанные с воспитанием и оказанием помощи другим людям. Такая направленность интересов женщин вытекает из их большей, по сравнению с мужчинами, эмпатии, общительности, альтруистичности, т. е. традиционно феминных качеств.

Результаты, полученные в результате проведения методики «Карта интересов» коррелируют с данными по методике «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО) Е.А. Климова. Среди девушек популярны биология, литература, журналистика, общественная деятельность, педагогика, сфера обслуживания, торговля, изобразительное искусство, сценическое искусство, музыка. Среди мальчиков популярны физика, техника, электрорадиотехника, деревообработка, строительство, транспорт, авиация, морское дело, военное дело, физкультура, спорт.

Нами было проведено анкетирование учащихся на профессиональное самоопределение и получены следующие результаты. Инициативу и самостоятельность в подготовке к будущей профессии проявляет незначительное число учащихся. Больше половины учащихся старших классов не определились с выбором профессии. Многими учащимися не связывается профиль обучения с их будущей профессией. Больше всего информации о профессиях ребята узнают посредством бесед с родителями.

Выбор будущей профессии сделали еще не все. Исследование показало наличие развитых интересов, склонностей и способностей, но среди учеников 10 класса есть некоторые ребята, кто не выбрал профессию по причине неуверенности в правильном выборе или многообразия профессий.

Анализ результатов эмпирического исследования показал следующее. Профессиональные интересы обследованных старшеклассников складываются стихийно, учащиеся в основном избирают самые популярные, массовые профессии по признаку их внешней привлекательности. У 35% старшеклассников еще не сформировались интересы к каким-либо определенным видам профессиональной деятельности. Старшеклассники смутно представляют себе содержание, специфику избираемой ими профессии и требования, предъявляемые ею к качествам и индивидуальным особенностям личности. Кроме того, выбор профессии учащимися часто происходит без учета потребности народного хозяйства в специалистах.

Одной из главных причин низкого уровня сформированности профессиональных интересов, на наш взгляд, является недостаточная

эффективность традиционной организации и форм проведения профориентационной работы с учащимися. Нуждается в совершенствовании процесс формирования профессиональных интересов учащихся в условиях общеобразовательной школы. Решение этой задачи будет возможным с использованием профориентационных игр на самопознание, игр на знакомство с миром профессий, моделирования профессиональных и жизненных путей. Такие интерактивные методы работы могут стать эффективным средством ведения профориентационной работы со старшеклассниками общеобразовательных школ по развитию устойчивого, осознанного интереса к выбираемой профессии. Совершенствование методов и форм ведения профориентационной работы со старшеклассниками может принципиально изменить процесс формирования профессиональных интересов у учащихся.

Литература

1. Ананьин С.А. Интерес по учению современной психологии и педагогики. XIX – начало XX века. – М.: Либриком, 2011. – 504 с.
2. Голомшток А. Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника. – М.: Просвещение, 2009. – 390 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д.: Феникс, 2009. – 475 с.

УДК 371

ШКОЛЬНЫЕ КОНФЛИКТЫ ПОДРОСТКОВ: СПЕЦИФИКА, ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ

*Торосян Юлиана Александровна,
студентка 4 курса факультета педагогики и психологии
Кубанского государственного университета,
(филиал в г. Славянск-на-Кубани Краснодарского края, РФ)*

*Суняйкина Татьяна Васильевна,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры общей и профессиональной педагогики
Кубанского государственного университета
(филиал в г. Славянск-на-Кубани Краснодарского края, РФ)*

Представленная статья посвящена проблеме педагогических конфликтов подростков и является начальным этапом исследования их видов, причин разногласий между участниками образовательного процесса. В работе изложены результаты анализа анкетного опроса школьников.

Ключевые слова: конфликт, конфликтогены, субъекты конфликтов, поведение в конфликтах, сотрудничество, компромисс.

THE SCHOOL CONFLICTS OF TEENAGERS: THE PECULIARITY, THE PROBLEMS, THE TENDENCY

*Torosyan Yuliana Alexandrovna,
the fourth-year student of the faculty of pedagogics and psychology
of the Cuban state university (the branch in the
t. Slavyansk-on-Cuban of Krasnodar Territory, the RF)*

*Sunyaykina Tatyana Vasilyevna,
the candidate of pedagogical science, the assistant professor
of the general and professional pedagogics of the
Cuban state university (the branch in the t. Slavyansk-on-Cuban
of Krasnodar Territory, the RF)*

The presented article is devoted to the problem of pedagogical conflicts adolescents and is the initial stage of the research, its types and reasons of disagreements between participants of the educational process. The paper presents the analysis of a questionnaire survey of schoolchildren.

Key words: *conflict, contentious, collaboration, compromise, conflict player, conflict behavior.*

Конфликты – неотъемлемая часть школьной жизни. С ними ребенок встречается, с большим или меньшим успехом пытается их преодолеть на протяжении всего периода взросления. По тому, насколько легко или тяжело он выходит из конфликта, можно говорить об успешности его социализации в целом.

Школа предполагает не только процесс обучения, но и общение учащихся с учителями, одноклассниками и учениками других классов. К сожалению, взаимодействие школьников и педагогов, школьников и их родителей, самих обучающихся нередко заканчивается конфликтами. Но ведь если в школе ребенок проводит большую часть времени, то конфликты, которые возникают в этой среде, являются для него очень значимыми.

Как избавиться от конфликтов в образовательной организации? Как научить школьников преодолевать их или сводить к минимуму их отрицательные последствия? Проблема конфликтов актуальна и находится в центре внимания многих отечественных и зарубежных ученых.

Конфликт – столкновение, серьезное разногласие, спор [4]. З. Фрейд, основатель психоанализа, рассматривает конфликт как постоянный элемент душевной жизни человека. По Фрейду, человек находится в состоянии постоянного внутреннего и внешнего конфликта с окружающими и миром в целом. «Конфликт... – в психоанализе – изначальная и постоянная форма столкновения противоположных принципов, влечений, амбивалентных стремлений и т. д., в которых выражается противоречивость природы человека» [6]. Конфликты – часть внутренней жизни индивида, их возникновение естественно сопутствует его развитию.

Под педагогическим конфликтом понимают взаимодействие субъектов педагогической системы, обусловленное противоречиями, возникающими в образовательном процессе [2].

Объектом нашего исследования являются педагогические конфликты подростков. В качестве предмета мы рассматриваем виды, причины и тактику поведения подростков в этих конфликтах.

Основание, в связи с которым мы обратились к этой теме, определено научным и профессиональным интересом. Так как нас интересуют прежде всего практические аспекты, мы провели локальное опытное исследование проблемы педагогических конфликтов подростков.

Для этого была использована адаптированная «Анкета о школьных конфликтах», составленная доцентом Т.В. Суняйкиной.

Наше исследование проводилось в МБОУ СОШ № 43 х. Бараниковский Славянского района Краснодарского края. В нем участвовали школьники 7-х классов.

Прежде всего мы обратились к респондентам с вопросом о том, какие виды конфликтов чаще встречаются в их школьной жизни. На рисунке 1 отражены полученные нами ответы респондентов.

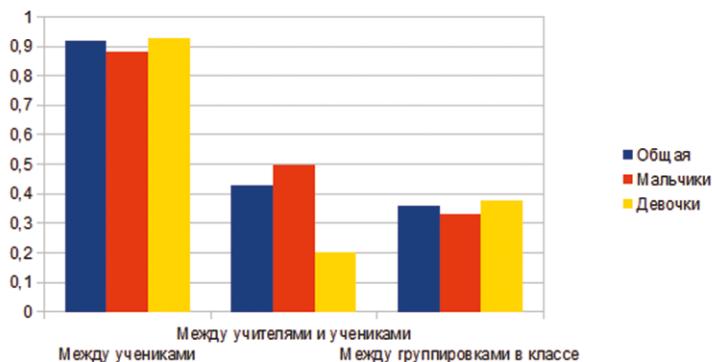


Рисунок 1. Наиболее частые виды школьных конфликтов

Абсолютное большинство наших респондентов поставили на первое место по частоте встречающихся конфликты между учащимися (92%). Так считают девять из десяти девочек (93%) и несколько меньше мальчиков – 88%.

Около половины опрошенных (43%) на второе место по уровню распространенности поставили конфликты между учениками и учителями. Такое мнение высказали почти в 2,5 раза больше мальчиков (50%), чем девочек (20%).

Затем, как отмечает почти треть респондентов (36%), по частоте встречающихся следуют конфликты между группировками в классе. Причем так считают мальчики и девочки в одинаковой мере (соответственно, 33% и 38%). На четвертом месте находятся конфликты с родителями, на которые указал каждый пятый (20%) респондент.

Единственный вид конфликтов, который семиклассники не отметили, – это конфликт между учителями.

В связи с тем, что нас интересовали причины обострения отношений между различными субъектами, мы обратились к семиклассникам с этим вопросом. Результаты ответов отражены на рисунке 2.

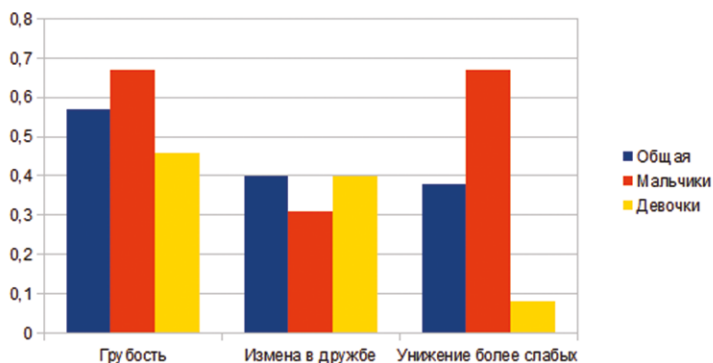


Рисунок 2. Причины конфликтов между учащимися

Как вы помните, самыми распространенными являются конфликты между сверстниками. По мнению двух третей респондентов, главной причиной их возникновения является грубость (57%), причем мнения мальчиков и девочек расходятся. Мальчики оказались на треть более восприимчивы к грубости как причине конфликтов по сравнению с девочками (соответственно 67% и 46%).

На второе место в качестве причины конфликтов школьников респонденты ставят «измену в дружбе» (40%). Здесь также наблюдается некоторая разница в ответах у девочек (40%) и мальчиков (31%).

Интересно, что одной из причин, провоцирующих конфликты между подростками, респонденты считают унижение более слабых (38%). И вновь наблюдается значительная разница между мнением девочек и мальчиков (соответственно 8% и 67%).

Каковы же основные причины конфликтов между учащимися и учителями? Они отражены на рисунке 3.

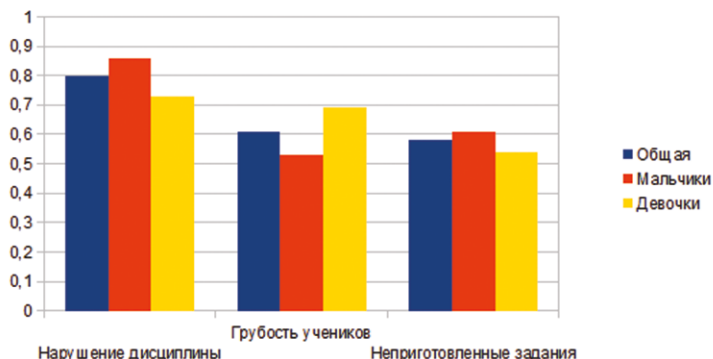


Рисунок 3. Причины конфликтов между учителями и учащимися

Главной причиной этих обострений отношений, по мнению подростков, является нарушение дисциплины на уроке (80%). Так считают 86% мальчиков и 73% девочек.

Затем респонденты в качестве причины конфликтов называют грубость учеников (61%). Причем наблюдается разница: мальчики называют эту причину реже девочек (соответственно 53% и 69%).

Частым основанием конфликтов «учащиеся – учителя» ребята ставят неприготовленные задания (58%). Так считают 61% мальчиков и 54% девочек.

Нас также заинтересовали причины конфликтов между группировками в классе. Они отражены на рисунке 4.

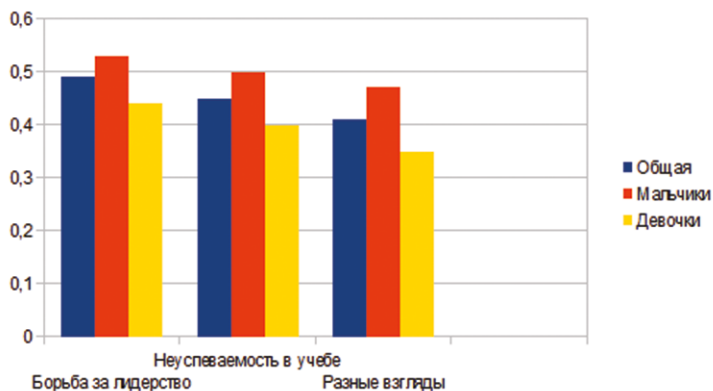


Рисунок 4. Причины конфликтов между группировками в классе

По мнению респондентов, доминирующей причиной этих конфликтов является борьба за лидерство (49%). Причем мальчики называют эту причину чаще девочек (соответственно 53% и 44%) .

На второе место респонденты ставят неуспеваемость в учебе (45%). Причем мальчики на четверть чаще девочек называют эту причину (соответственно 50% и 40%).

Подростки считают, что не менее важной причиной конфликтов является различие во взглядах (41%). Это основание в качестве причины расхождений мальчики выдвигают также на четверть чаще девочек (соответственно 47% и 35%) .

По мнению школьников, конфликты чаще всего возникают в 5–7 классах (89%), упоминают и о конфликтах в 10-х (4%) и 11-х классах (7%), но в 10 – 20 раз реже.

Нас интересовали не только конфликты и причины их возникновения, но и размышления респондентов по поводу поведения в конфликтных ситуациях. На вопрос о том, какой тактики – стремление к компромиссу, обострение отношений, компромисс или другие – они придерживались в различных видах конфликтов, подростки дали следующие ответы. Три четверти респондентов (75%) отмечают, что в конфликтах со сверстниками придерживаются тактики соперничества и вражды. Половина опрошенных (56%) отмечает, что в этих конфликтах используют тактику уклонения от общения. Причем мальчики придерживаются этой тактики значительно реже девочек (соответственно 42% и 71%).

Зачастую школьники проявляют компромисс в отстаивании своей позиции (44%). А вот тактики настойчивости ребята придерживаются реже (всего 18%).

В конфликтах с учителями подростки ведут себя иначе, чем в разногласиях со сверстниками. Здесь они чаще всего стремятся к сотрудничеству (48%), а не к соперничеству и вражде. Показательно, что гендерных различий не наблюдается. Значительная часть подростков (38%) ориентируется на приспособление.

Подводя некоторые итоги нашего локального опытного исследования, следует сказать, что школьная жизнь полна конфликтов: от внутриличностных до межгрупповых. Но, как мы выяснили, в классах, где проводилось исследование, чаще всего происходят конфликты между сверстниками.

Причины конфликтов между различными субъектами специфичны.

Следует отметить, что подростки в различных видах конфликтов (со сверстниками или с педагогами) придерживаются и различных тактик – достаточно четких психологически и логически объяснимых тактик поведения.

Проблема педагогических конфликтов напрямую связана с необходимостью и возможностью профилактической работы в направлении минимизации негативных сопутствующих конфликту характеристик и последствий. Например, для избегания обострения межличностных отношений, возникновения конфликтных ситуаций необходимо осуществлять специальные программы, применять тренинги, использовать антиконфликтологические упражнения.

«Все конфликты в мире и в душе человека проходят через его сердце и возвращаются к нам осмысленными и понятными. А то, что понятно, уже не так страшно» (Э. Фромм) [1]. Эта фраза для нас является подтверждением мысли о необходимости изучения природы многообразных практических конфликтов в школе.

Проведенное нами диагностическое исследование – анкетирование семиклассников – позволило проиллюстрировать некоторые теоретические положения классических теорий межличностных конфликтов, их влияния на атмосферу взаимоотношений людей в группах и коллективах, определение задач педагогического воздействия на личность с целью придания конфликтам позитивного разрешения, направлений формирования конфликтологической компетентности субъектов.

Литература

1. Гребенкин Е.В. Школьная конфликтология для педагогов и родителей / Е.В. Гребенкин. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 172 с.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб : Питер, 2009. – 544 с. : ил.
3. Левитес Д.Г. Конфликт – путь к успеху // Управление школой. – 2010. – № 23. – С. 15 – 16.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 53000 тыс. слов / под общ. ред. Л.И. Скворцова. – 24 изд., испр. – М. : Оникс: Мир и образование, 2005. – 200 с.
5. Торосян Ю.А. Школьные конфликты подростков как реальность образовательного пространства / Ю.А. Торосян // Современное состояние психологии и педагогики: сборник статей Междунар. науч.-практ. конференции (10 августа 2015 г., г. Уфа). – Уфа: АЭТЕРНА, 2015. – 188 с.
6. Фрейд З. «Я» и «оно» // Психология конфликта: хрестоматия / сост. и общая ред. Н.В. Гришиной. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2008. – 480 с., ил.

ПОИСКИ ПРИЧИН АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

*Хафизова Резеда Маратовна,
аспирант Казанского федерального университета
(г. Казань, Российская Федерация)*

В настоящей статье автор раскрывает понятие и содержание агрессивного поведения у младших подростков, выявляет причины возникновения такого поведения. Автор проводит комплексный анализ категории «агрессия», дает классификацию. В статье подробно раскрываются источники агрессии в младшем возрасте. Автор приходит к выводу, что источники агрессивного поведения молодежи имеют многофакторную структуру.

***Ключевые слова:** агрессия, агрессивное поведение, классификация агрессии, агрессия детей, агрессивность.*

THE SEARCHES OF THE YOUNGER TEENAGERS' AGGRESSIVE BEHAVIOUR

*Khaphisova Reseda Maratovna,
postgraduate student of the Kazan federal university
(t. Kazan, the Russian Federation)*

In the present article the author opens concept and content of aggressive behavior at younger teenagers, establishes the reasons of emergence of such behavior. The author carries out the complex analysis of the category "aggression", gives classification. In article aggression sources in younger age are in detail disclosed. The author comes to a conclusion that sources of aggressive behavior of youth have, multiple-factor structure.

***Key words:** aggression, aggressive behavior, aggression classification, aggression of children, aggression.*

Проблема агрессивного поведения подростков, а именно младших подростков, вызывает интерес исследователей, педагогов, широких кругов общественности. Однако и в обыденном сознании, и в профессиональных кругах, в многочисленных теоретических концепциях явление агрессии трактуется неоднозначно. Объективному изучению агрессии школьников мешает взгляд на школу лишь как на источник исключительно положительных влияний, хотя в реальной действительности она нередко становится зоной риска, местом передачи негативного социального опыта.

Поиск причин растущей агрессии в подростковой среде ведется в разных направлениях. По мнению одних исследователей, готовность младших подростков прибегать к агрессии скорее всего связана с возрастными особенностями развития. Они рассматривают их поведение как следствие

«гормонального взрыва», повышающего агрессию в подростковом возрасте. Агрессия укоренилась как социогенная стратегия психологической защиты в самых разных аспектах и ситуациях взаимодействия.

В последнее время появился ряд работ, посвященных педагогическому анализу явления агрессии. Исследования Б.И. Алмазова, С.А. Беличевой [10], Л.Н. Бережневой [11], И.А. Невского, проведенные в России среди дезадаптированных групп детей и подростков, позволяют утверждать, что источником агрессивного поведения более чем в 80% случаев являются трудности, связанные с неудачами ребенка в учебе.

В 1995 году в Москве на Всероссийской научно-практической конференции «Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков» говорилось о возрастании агрессивности среди детей. Так, в норвежских школах «агрессорами» и «жертвами» агрессии становятся около 15% учеников, в Англии этот показатель составляет около 23%, а во Фландрии – 37%. По данным Национальной Ассоциации Руководителей Средних Школ США, приблизительно 25% учеников заявляют о том, что страх перед «агрессорами» является для них одной из наиболее трудных проблем в школе. Дети часто совершают поступки, которые характеризуются чрезвычайной жестокостью и насилием. Так, в России подростки, составляя 7% населения, совершают 17% преступлений, которые сопровождаются той или иной формой насилия. Наиболее общим определением агрессии является поведение, причиняющее ущерб. Причем ущерб может быть как прямым, так и косвенным.

В качестве синонимов к понятию «агрессия» используются «деструктивность», «напористость», «нападение», «насилие», «разрушительность», «жестокость». Термином «агрессивность» обозначают ситуацию или личностную склонность к разрушительному поведению.

Н.Д. Левитов описал состояние агрессивности как стеничное переживание гнева с потерей самоконтроля.

А. Басс ввел понятия враждебной и инструментальной агрессии. Враждебная агрессия мотивируется негативными эмоциями и намерением причинить зло. При инструментальной агрессии, наоборот, преследуются цели, не связанные с причинением вреда, т.е. агрессия становится инструментом личного обогащения или продвижения. В случае инструментальной агрессии страдания жертвы обычно не попадают в поле внимания субъекта.

Э. Фромм разграничил злокачественную и доброкачественную агрессию. Так, доброкачественная агрессия способствует поддержанию жизни и является адаптивной. К доброкачественной агрессии относится самооборона, а также псевдоагрессия, при которой ущерб наносится ненамеренно. Псевдоагрессия включает в себя несчастные случаи, игровую агрессию (фехтование, борьба) и агрессию как социально приемлемое самоутверждение в условиях конкуренции.

Злокачественную агрессию Э. Фромм определяет как деструктивность, не связанную с сохранением жизни. Он описывает виды деструктивности в более широком социальном и культурном контексте, чем это делается в большинстве современных монографий. Кроме мстительности и специфического характера, Э. Фромм выделяет экстатическую деструктивность, порождаемую некоторыми религиозными культурами, идеологическими движениями, а также оргиями, которые растормаживают подавленные влечения. Последний вид агрессии приводит к служению идеалу разрушения и к хронической ненависти.

Агрессивные действия могут быть как произвольными, так и непреднамеренными. Неприемлемое непреднамеренное агрессивное поведение может быть как случайным, так и слабо осознаваемым. Иррациональные убеждения, внутренние голоса, параноидальная подозрительность, идеи о божественных посланиях, мания величия — все это может выступать как патологический стимул к агрессии. Она может выступать как субъективно воспринимаемое средство самозащиты, воплощение идей мессианства, проявления героизма и т. д. Однако наличие диагностированной психической аномалии еще не является достоверным прогнозом совершения деструктивных актов.

А. Басе и А. Дарки выделяют следующие 5 видов агрессии:

1. Физическая агрессия (физические действия против кого-либо).
2. Раздражение (вспыльчивость, грубость).
3. Вербальная агрессия (угрозы, крики, ругань и т. д.).
4. Косвенная агрессия, направленная (сплетни, злобные шутки) и ненаправленная (крики в толпе, топанье и т. д.).
5. Негативизм (оппозиционное поведение).

Некоторые психологи, такие как, например, Лазарус, считают основным возбудителем агрессии угрозу, они считают, что последняя вызывает стресс, а агрессия является уже реакцией на стресс. Однако следует отметить, что далеко не всякая угроза вызывает агрессивное состояние, а с другой стороны, отнюдь не всегда агрессивное состояние провоцируется угрозой. Вместе с тем в тех случаях, когда агрессия вызывается угрозой, правильное понимание этой угрозы, ее объективный анализ и оценка — весьма важные познавательные элементы агрессивного состояния. От этого понимания зависит само возникновение данного состояния, его форма и сила. Переоценка угрозы может вызвать отказ от агрессии как средства борьбы и сознания своего бессилия.

Исключительно важен и эмоциональный компонент агрессивного состояния. Здесь прежде всего выделяется гнев. Часто человек на всех этапах агрессивного состояния — при подготовке агрессии, в процессе ее осуществления и при оценке результатов — переживает сильную эмоцию гнева, иногда принимающую форму аффекта, ярости. Но не всегда агрессия сопровождается гневом, и не всякий гнев приводит к агрессии.

Более того, совсем неверно было бы считать каждый гнев провоцирующим агрессию.

Эмоциональная сторона агрессии не исчерпывается гневом.

Особый оттенок этому состоянию придает переживание недоброжелательности, злости, мстительности, а некоторых случаях и чувства своей силы, уверенности. Бывает и так, что агрессор переживает радость, приятное чувство, патологическим выражением которого является садизм.

Серьезное значение имеет и такой компонент агрессии, как ее волевая сторона. Причем в агрессивном действии имеются все формальные качества воли: целеустремленность, настойчивость, решительность, а в ряде случаев – инициативность и смелость. Дело в том, что агрессивное состояние часто возникает и развивается в борьбе, а всякая борьба требует вышеназванных волевых качеств.

Исследователями предпринимаются попытки выявить источники агрессии у детей и подростков, понять механизмы ее возникновения и модели развития, объяснить, под влиянием каких факторов агрессия у детей и подростков трансформируется в агрессивность – черту характера личности, которую можно определить как устойчивую установку, позицию готовности к совершению агрессивных действий (А.А. Налчаджян); определить грань, за которой агрессия как одно из естественных средств социальной адаптации ребенка (Р. Бэрн, Д.В. Колесов, Н. Пезешкиан, Д. Ричардсон и др.) становится возможной причиной его дезадаптации (А.Д. Ворохов, Б.Б. Ершов, А.П. Файн и др.).

Вместе с тем нельзя не отметить, что проблема агрессивного поведения детей в психолого-педагогической литературе освещена недостаточно, и педагог нередко бывает вынужден осознавать свое собственное бессилие перед агрессивными детьми, переживать свою беспомощность перед детским страхом (К. Бютнер).

Обозначилась серьезная проблема, касающаяся роста физического и вербального агрессивного поведения учащихся в школе и вне ее, неприспособления к нормам и правилам общественной жизни, а также поисков способов противодействия такому поведению.

Социальные, экономические, экологические проблемы современного российского общества оказывают существенное влияние на личностное развитие и поведение подрастающего поколения. Особую тревогу вызывают прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, цинизм, духовная опустошенность многих школьников, что нередко ведет к проявлению агрессии. Наиболее заметным это становится в подростковом возрасте.

Считается, что агрессия проявляется в сложном виде. Как замечает Я. Грохульска, «ее сила, частота проявления, вид проявляемого поведения, как и в целом индивидуальность человека, зависят от врожденных

задатков, собственной активности, влияния среды и воспитания» [9]. Немалую роль в агрессивном поведении детей и молодежи играет их собственный опыт, обусловленный факторами неудовлетворенности потребностей, подражания, а также инструментальным фактором. Разумеется, трудно определить, в какой степени агрессия является результатом научения, однако рост агрессивности детей и молодежи в последнее время позволяет предполагать, что значительную роль в их поведении играют примеры и образцы, взятые из окружающей действительности.

Агрессивность, появляясь на свет вместе с рождением ребенка, – это естественная реакция на преграды, мешающие удовлетворению жизненно важных потребностей. В дальнейшем развитие агрессивности зависит от отношения к ней родителей и ближайших родственников подростка, а позднее — от успешности и скорости процессов половой идентификации и социализации.

При определении понятия «агрессия» было принято сформулированное Скорным положение [12] о том, что основой для определения агрессии являются некоторые объективные факты, которые могут быть отмечены и зарегистрированы рядом наблюдателей. Объективные исследования агрессии заключаются в констатации и описании способа поведения, а также в определении его закономерностей.

Долгое время явление агрессии приписывалось психическим факторам, главным образом генетической обусловленности. В настоящее время особенное значение приобретают две основные теории агрессии. Первая видит источник агрессии в неудовлетворенности потребностей; в основе второй лежит утверждение о том, что агрессия рождается в процессе моделирования (научения). Представляется, что обе концепции имеют свои обоснования и тесно взаимосвязаны. Неудовлетворенность, то есть воздержание от действий, приводящих к реализации целей, тесно связана с психическими потребностями. Чаще всего это потребность в безопасности, в эмоциональном контакте, в одобрении и признании. Невозможность реализации определенных потребностей приводит к неудовлетворенности, проявляющейся в виде разнообразных реакций. Одной из них может быть агрессивное поведение, знакомое детям из их предыдущего опыта. Однако это не означает, что неудовлетворенность всегда должна быть связана с научением. Источником агрессии может служить сам процесс научения, в котором ребенок повторяет действия, ставшие моделью поведения. Этот процесс может проявляться в подражании, без очевидных намерений субъекта моделирования.

Принимая во внимание объективное понимание агрессии, нами были предприняты попытки описания и классификации агрессивного поведения и его внешних предпосылок. Кроме того, были определены закономерности развития агрессивного поведения молодежи средних учебных заведений.

В нашем исследовании под термином «агрессия» понимается целенаправленное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, причиняющее физический вред или вызывающее отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности у тех на кого оно направлено.

Таким образом, можно утверждать, что источники агрессивного поведения молодежи имеют многофакторную структуру. Кроме личных предрасположенностей, источники агрессии лежат также вне личности, в социологических факторах. Образцам агрессивного поведения можно научиться путем непосредственных проб, то есть методом проб и ошибок, либо в результате наблюдения за поведением других лиц, то есть путем моделирования. Последнее играет особую роль в возникновении агрессивного поведения, являясь таким социальным научением, сущность которого составляет подражание тому, что делают другие люди. Оно является повсеместной, а следовательно, активной формой обучения, способствующей перениманию от родителей, учителей, ровесников и других лиц желаемых и нежелаемых реакций и навыков. Перенимание модели поведения происходит без предварительного натиска или давления, «поскольку подражание, на что обращает внимание Бронфенбреннер [150], является само по себе вознаграждаемым действием».

Вывод напрашивается сам собой: существуют социальные механизмы, позволяющие контролировать степень агрессивности подростков. Именно этой точки зрения придерживаются другие исследователи, отдающие предпочтение социальным факторам развития агрессивности, акцентирующие внимание на внешних (социальных) причинах агрессии. Такой взгляд на причины агрессии наиболее продуктивен.

Литература

1. Fraczek A. Wychowanie a agresja// Psychologia Wychowawcza 1970, nr2, s.162–181
2. Соколова Е.Т., Бурлакова Н.С. К вопросу об исследовании диалогической природы самосознания (тезисы доклада) // I Международная конференция памяти А.Р. Лурии, тезисы докладов. М., МГУ, 1997. – С. 76.
3. Barczyk, P., Czemy J. Agresja w szkole niemieckiej, jako problem wychowawczy i społeczny// Opieka Wychowanie – Terapia, 1996, 3. С. 45.
4. Wotkowvcka M. Przemoc co 4 minuty//Gazeta Wvborcza, 1997/02//26, С. 13
5. Urbanek A. Mi[^]dzy egoizmem, altruizmem i agresj[^]. Spor o socjologi? w: W.S. Nowak (red.) Wizje czlowieka i spoleczenstwa w teoriach i badaniach naukowych. PWN, Warszawa, 1984. С. 116.
6. Вершловский С. Г. Личность, семья, школа (проблемы социализации учащихся). СПб, 1996. – С. 36.

7. Reykowski J.(red.): Potoczne wyobrazenia o demokracji : Psychologiczne uwarunkowania i konsekwencje. Wydaw. Instytutu Psychologii PAN, Warszawa, 1995. – С. 57.

8. Sears R.R. Identifikation as a form of behavioral development in: D.B. Harris (ed.) The concept of development; an issue in the study of human behavior. Minneapolis, 1957, University of Minnesota Press

9. Gruszecka E. Czy agresja jest konieczna? Cz.III/Scholasticus 1995, 7-8. – С. 12.

10. Белкин А С. Внимание – ребенок. Причины, диагностика, предупреждение отклонений в поведении школьников. Свердловск: Сред.-Урал кн.изд-во, 1981. – С. 45.

11. Берковитц Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль. СПб-М., 2001. – С. 165.

12. Szafranec K. Anomia przesilenie tozsamosci. Jednostka i spoleczestwa wobec zmian. Wyd. UMK, Torun, 1984. – С. 32.

13. Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей от 30.09.1990.

УДК 37.013.83

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНЫХ БИБЛИОТЕК КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

***Чепурченко Елена Викторовна,
старший преподаватель кафедры филологических дисциплин
Института педагогики и психологии Луганского государственного
университета имени Тараса Шевченко (г. Луганск, ЛНР)***

В статье раскрывается роль проектной деятельности школьных библиотек в формировании духовно-нравственных ценностей учащихся; представлен опыт работы библиотечкарей Луганской Народной Республики по данной проблеме.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, проектная деятельность, метод проектов.

THE DESIGNED ACTIVITY OF SCHOOL LIBRARIES AS THE EFFECTIVE MEANS OF FORMATION THE MENTAL AND MORAL VALUES OF LEARNERS

***Chepurchenko Elena Victorovna,
the senior teacher of the chair of the philological disciplines,
Institute of Pedagogics and Psychology, Lugansk Taras Shevchenko Lugansk
(t. Lugansk, LPR)***

The article reveals the role of design activity of school libraries in the formation of spiritual and moral values of the students; presents experience of the work librarians Luhansk people's Republic on this issue.

Key words: *spiritual project activity, project method.*

«Аптека для души». Именно такая надпись была над входом в библиотеку, собранную в Фивах египетским фараоном Рамзесом II. Уже тогда люди понимали, что книга духовно обогащает и оздоравливает тех, кто к ней обращается.

И сегодня, когда идет процесс становления молодой республики, в связи с переоценкой духовных и нравственных ценностей общества, а также актуальностью основных понятий и положений патриотического воспитания, на первый план выдвигается работа школьных библиотек Луганской Народной Республики по формированию духовно-нравственных ценностей учащихся.

Цель статьи – раскрыть эффективность проектной деятельности школьных библиотек в формировании духовно-нравственных ценностей учащихся.

Приоритетными направлениями деятельности школьных библиотек по формированию духовно-нравственных ценностей учащихся, на наш взгляд, можно считать ознакомление учащихся с историческим прошлым Луганского края, его неразрывной связью с историей России; пробуждение чувства патриотизма, любви к своей малой родине и уважения ко всем народностям, проживающим в крае, знакомство с их культурой; воспитание экологической грамотности на конкретике природы Донбасса; информирование о литературе краеведческого характера, произведениях местных авторов, привитие навыков работы с краеведческими материалами.

Эффективным средством формирования духовно-нравственных ценностей учащихся может быть проектная деятельность школьных библиотек.

Метод проектов возник еще в начале XX века на основе идей проблемного обучения. В основе метода проблем – теоретические концепции американского философа и педагога Дж. Дьюи, который предлагал строить обучение на активной основе, через практическую деятельность ученика в соответствии с его личной заинтересованностью именно в этих знаниях [3, с. 6]. Таким образом, весь учебно-воспитательный процесс строится как процесс самостоятельного решения учащимися проблем, которые постоянно усложняются. Эти идеи Дж. Дьюи получили дальнейшее развитие в трудах американских педагогов Килпатрика и Ф. Паркера при разработке ими метода проектов. Как отмечает Г. Селевко, проектное обучение отличается от проблемного тем, что деятельность учащихся имеет характер проектирования, то есть имеется в виду

получение конкретного (практического) результата и его публичное предъявление [4, с. 228].

Проработав много лет в должности методиста школьных библиотек в Луганском институте последипломного образования, а затем в Научно-методическом центре развития образования Луганской Народной Республики, автор статьи занималась развитием профессионализма школьных библиотекарей на курсах повышения квалификации и в межкурсовой период; много внимания уделяла проектной деятельности школьных библиотек, разработала и провела несколько проектов профессионального развития для руководителей методических объединений школьных библиотекарей («Инновационная деятельность школьных библиотек», «Основы библиотечной инноватики», «Край Лугарей – от прошлого к будущему (краеведческая работа школьных библиотек)», «Использование информационно-коммуникационных технологий в работе школьной библиотеки» и др.).

На наш взгляд, проект «Край Лугарей – от прошлого к будущему» в наибольшей мере направлен на формирование духовно-нравственных ценностей путем ознакомления с историческим прошлым нашего края, осознания его неразрывной связи с историей России, пробуждения чувства патриотизма, любви к своей малой родине.

Цель проекта – активизация работы библиотек по краеведению, патриотическому воспитанию учащейся молодежи; обобщение инновационного опыта краеведческой работы библиотек Луганщины.

Задачи проекта – формирование системы краеведческой деятельности библиотек, обслуживающих детей; информационное обеспечение краеведческого компонента в учебно-воспитательном процессе учащихся 1 – 11 классов; активизация поисковой работы по сбору краеведческих материалов; развитие творческого потенциала библиотекарей и учащихся; популяризация литературы о родном крае, книг писателей Луганщины;

Участникам проекта предлагалось выбрать одно из трех направлений деятельности:

1. Поисковая деятельность.
2. Краеведческая библиография.
3. Информационное обеспечение краеведческой тематики.

Первое направление предполагает совместную поисковую деятельность библиотекаря и учащихся по темам: «История моей семьи в истории края»; «Гордость нашей школы»; «Мой край родной – Отечества частица» (интересные факты о своем городе, поселке, селе).

Второе направление – создание библиографических пособий краеведческой тематики для учащихся 1 – 11 классов (форма и тематика не ограничиваются: библиодайджесты, электронные пособия, указатели и тому подобное).

Третье направление предусматривает разработку форм группового и массового информирования учащихся 1 – 11 классов по краеведению.

Организаторы проекта – Луганский институт последипломного образования и Луганская библиотека для детей – осуществляли методическое руководство, оказывали консультационную и практическую помощь, проводили семинары, тренинги, практические занятия, ролевые игры по темам проекта. Участники проекта осуществляли планирование, исследовательскую, поисковую, информационную деятельность, аналитико-синтетическую обработку материалов в соответствии с этапами проекта, презентовали и защищали свои проекты.

Победители определялись в каждом направлении, их работы размещались в электронной библиотеке института.

Библиотекарями Луганщины накоплен достаточно большой опыт проектной деятельности. Разработанные ими проекты были представлены на конкурсах профессионального мастерства «Школьная библиотека», в проектах профессионального развития.

Представим некоторые проекты школьных библиотекарей Луганской Народной Республики, направленные на формирование духовно-нравственных ценностей учащихся.

Проект «Здоровье – это первая ступенька к счастью»

Автор проекта – О. Н. Бут, заведующая библиотекой Перевальской гимназии №1.

Цель проекта – формирование навыков здорового образа жизни, негативного отношения к курению, алкоголю, наркотикам, убеждения учащихся, что каждый человек достоин успеха и может достичь его в жизни,

Задачи проекта – привлечь как можно больше учащихся к работе по пропаганде здорового образа жизни; учить школьников анализировать негативные поступки людей, делать выводы для себя; развивать творческие способности учащихся; реализовать на практике право школьников на свободное выражение мнения, на безопасное обучение в гимназии; провести мероприятия по пропаганде здорового образа жизни.

Содержание проекта: распространение информации среди ученического и учительского коллективов об осуществлении проекта; проведение опроса среди учащихся гимназии «Не сжигай свое будущее»; анализ результатов опроса; проведение учащимися 8 класса внеклассного мероприятия на тему: «Мы – за здоровый образ жизни»; проведение выставки рисунков «Остановись. Подумай. Начни жить без вредных привычек» (5–7 классы), выставки плакатов на тему: «Нет – вредным привычкам» (8–10 классы); книжная выставка «Цени жизнь, которую ты имеешь»; памятка «Шаги к успеху»; подведение итогов проекта, анализ проведенных мероприятий; определение лучших рисунков и плакатов; освещение реализации проекта в школьной газете.

Участники проекта – учащиеся 5–10 классов, библиотекарь гимназии, психолог, социальный педагог, учителя.

Проект «Путешествуем вместе по книжной стране»

Автор проекта – Т.В. Фесенко, методист методического кабинета г. Стаханова.

Цель проекта – объединение усилий школьной библиотеки, семьи, педагогического коллектива по формированию у учащихся потребности в чтении, уважительного отношения к семье, книге, слову; возрождение традиций семейного чтения.

Задачи проекта – прививать детям любовь к книге, чтению, воспитывать культуру чтения у детей; показать необходимость духовного взаимодействия детей и их родителей в процессе совместного чтения; оказывать методическую помощь родителям в руководстве чтением детей; повышать компетентность родителей в области детской литературы.

Содержание проекта: анкетирование родителей и учащихся; отбор и изучение литературы с целью выявления наиболее интересных произведений для совместного обсуждения с родителями и детьми; разработка и оформление книжных выставок; буклетов, накопительных папок, рекомендательных списков; выступления на родительских собраниях с обзорами литературы, рекомендациями; организация массовых программ и творческих работ для всей семьи (урок-сказка «Дом без библиотеки – день без солнца» для учащихся 1–3 классов; библиотечный урок «Дружба с книгой – это праздник» для учащихся 3–4 классов; конкурс рисунков для учащихся начальной школы «Мои первые книжки»; конкурс творческих работ «Любимые книги нашей семьи»; семейная викторина для учащихся 7–8 классов и их родителей «Отцы и дети» и тому подобное.

Участники – учащиеся 1–8 классов, родители, библиотекарь, классные руководители, актив библиотеки, психолог.

Срок реализации проекта – один учебный год.

Итак, проектное обучение по сравнению с традиционным имеет, на наш взгляд, ряд преимуществ. Преимущества проектного обучения заключаются в том, что оно ориентировано не на получение «готовых» знаний, а на раскрытие дополнительных практических возможностей в результате освоения новых умений и навыков; проектное обучение ориентировано на решение актуальных практических проблем, достижение конкретных результатов; в проектном обучении применяются активные методы обучения, участники проекта принимают активное участие в получении новых знаний, формировании новых умений и навыков; получение практически значимого результата в отличие от поиска правильного ответа.

Таким образом, проектная деятельность школьных библиотек является, на наш взгляд, одним из эффективных средств формирования духовно-нравственных ценностей учащихся.

Литература

1. Алтухова Г.Н. Профессиональная этика библиотекаря. Учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. / Г. Алтухова. – М.: Изд-во МГУКИ, 2000. – 112 с.
2. Ефремова С.И. Профессиональное библиотечно-информационное образование в течение всей жизни: некоторые терминологические проблемы / С.И. Ефремова // Библиотечное дело – XXI век. Научно-практич. Сб. – М., 2008. – С. 144–158.
3. Проектна технологія у навчально-виховному процесі: Навчальний посібник для самостійної роботи слухачів курсів підвищення кваліфікації / О.В. Касьянова. – Луганськ, 2008. – 48 с.
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. М: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).

УДК 373.5.091.32:811

К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВНЫХ ТРЕБОВАНИЯХ К УРОКУ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

*Шавва Татьяна Юрьевна,
старший преподаватель кафедры романо-германской филологии
Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко
(г. Луганск, Луганская Народная Республика)*

В данной статье речь идет об основных требованиях к уроку иностранного языка в современной школе. Автор приходит к выводу о том, что такой урок должен прежде всего отвечать требованиям нового государственного стандарта, методологической основой которого является системно-деятельностный подход.

Для реализации данного подхода необходимо придерживаться коммуникативной направленности урока и уделять должное внимание нравственному воспитанию учащихся. В статье обосновываются также требования к концепции современного урока иностранного языка.

Ключевые слова: образовательный стандарт, качество образования, умения и навыки, субъект жизнедеятельности, профессиональная компетенция.

TO THE QUESTION ABOUT THE MAIN DEMANDS TO A LESSON OF FOREIGN LANGUAGE AT A MODERN SCHOOL

*Shavva Tatyana Yurievna,
the senior teacher of the chair of Romano-Germanic philology of
Taras Shevchenko Lugansk National University
(t. Lugansk, LNR)*

This article tells about main requirements to the lesson of foreign language in modern school. The author comes to the conclusion that such lesson must correspond to the state standard's requirements. The base of this standard is system-action approach.

In order to realize this approach it is necessary to follow communicative orientation of the lesson and pay enough attention to moral education of students. The author also proposes the requirements to the conception of the modern lesson of foreign language.

Key words: *state standart, quality of education, skills and abilities, subject of life activity, professional competence*

Каждый новый образовательный стандарт основного общего образования – это попытка государства предпринять очередной шаг в направлении повышения качества образования.

Содержание образования всегда выполняет социальный заказ общества. Сегодня мы живем в информационном обществе, а это значит, что на рынке труда требуются только высококвалифицированные кадры.

Сегодня появилась так называемая акмеологическая педагогика, которая помогает учителям в школе объяснить детям, что лучше находиться на пике своей карьеры, чем на дне карьерного роста, а для этого необходимо иметь высокую квалификацию, которую постоянно нужно будет повышать, а чтобы ее повышать, нужно иметь базовый уровень знаний, который и получают в школе [1].

Цель данной статьи – показать пути реализации нового образовательного стандарта на уроках иностранного языка.

Для этого прежде всего уточним, что же сегодня подразумевается под повышением качества образования? Это уровень надпредметных умений, связанных с самоопределением и самореализацией. Имеется в виду, что человеку, помимо его способностей и личностных качеств, необходимы еще различные умения (работа в проектном режиме, проверка гипотез, инициатива в принятии решений).

Наши российские коллеги считают, что это возможно реализовать с помощью системно-деятельностного подхода, который и является методологической основой сегодняшнего образовательного стандарта [2; 3].

Базируется данный подход на положениях, выработанных П.Я. Гальпериным, Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным. Этот подход придерживается основных психологических закономерностей процесса обучения и воспитания, раскрывает структуру образовательной деятельности учащихся с учетом условий их возрастного развития. Впервые данное понятие было введено в 1985 году.

Сегодня цель данного подхода – воспитание личности ребенка как субъекта жизнедеятельности. Предполагается воспитание и развитие у личности качеств, соответствующих требованиям информационного общества. Знания приобретаются в контексте модели будущей деятель-

ности, то есть буквально с первых шагов ребенку нужно помочь самоопределиваться, подтолкнуть к саморазвитию, что поможет ему в дальнейшей самореализации [4].

Данный подход предполагает при условии сформированности у обучающихся универсальных учебных действий (УУД) – регулятивных, познавательных, коммуникативных и личностных – обеспечить реализацию идеи непрерывного образования на уровне школы.

Эффективность решения задачи, конечно же, зависит от профессиональной компетентности учителя в области реализации педагогического проектирования, технологий обучения.

В широком смысле УУД – это саморазвитие и самосовершенствование путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

В узком смысле – это совокупность действий учащихся, их компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений. В учебном процессе эти УУД позволяют учащимся самостоятельно учиться, успешно усваивать знания, умения и навыки, формировать компетентности в любой предметной области. Они создают условия для гармоничного развития личности, ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию. Развитие личности ребенка на основе УУД является главным результатом на каждом уроке в рамках нового стандарта [5].

Основой для развития личности в рамках системно-деятельностного подхода является деятельность. Это положение меняет модель взаимодействия учителя и ученика. Учитель не дает знания в готовом виде. Он организует исследовательскую работу для детей так, чтобы они сами нашли решение проблемы и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях. Учебный результат при этом играет роль образовательной среды, цель которой создать условия для получения учениками собственного образовательного продукта [6].

Подход органично сочетается с различными современными образовательными технологиями, такими как: технология проблемного, проектного обучения, проблемно-диалогическая технология, деловые игры, интеллектуальные турниры, дебаты.

Подход помогает раскрыть потенциал ребенка как личности, развить заложенные в нем возможности.

Данная технология сохраняет принципы дидактики: принцип деятельности, непрерывности, целостности, психологической комфортности, вариативности, творчества.

Для достижения учениками планируемого результата в рамках системно-деятельностного подхода к обучению применяется 4 типа уроков: урок открытия нового знания, урок построения системы знаний, урок развивающего контроля, урок рефлексии.

При построении учебного процесса в рамках нового стандарта важно учитывать ряд критериев результативности урока:

- цели урока опираются на тенденцию передачи функции от учителя к ученику;
- учитель систематически обучает детей самим обнаруживать незнание, находить причины затруднений;
- учитель владеет технологией диалога, обучает учащихся формулировать и задавать вопросы;
- согласно цели урока учит детей работать по правилу и творчески;
- формирует контрольно-оценочную деятельность учащихся: задает четкие критерии самоконтроля и самооценки;
- поддерживает даже минимальный успех учащихся;
- тон отношений на уроке должен создавать атмосферу сотрудничества, психологического комфорта [7].

Системно-деятельностный подход на уроках осуществляется через анализ жизненных ситуаций и моделирование посредством использования активных интерактивных методик обучения, таких как: проект, дискуссия, игра.

Основные компоненты образовательного процесса в рамках данного подхода имеют свои особенности: мотивационно-целевой компонент предполагает осознанное вхождение учащихся в учебную деятельность на уроке, определяет личностный смысл предстоящей деятельности. Этим руководит учитель с помощью подводящего побуждающего диалога и далее использует методы, которые развивают у учащихся позитивное отношение к познанию естественной картины мира.

В зависимости от сложности используется индивидуальная, парная, групповая работа. Результаты деятельности обсуждаются, уточняются, корректируются с помощью наводящих вопросов и сопоставлений.

Предпочтение отдается методам, которые обеспечивают саморазвитие, самоактуализацию: ситуативный анализ, метод проектов, портфолио, модульное, критическое, проблемное обучение, эмоциональная направленность, ситуация успеха. И конечно же, рефлексия и адекватная самооценка.

Готовность учителя работать по данному подходу определяется по следующим критериям:

- гуманистическая позиция по отношению ко всем детям;
- мотивационно-целевое пространство уроков создается на основе развития личностных потребностей учащихся;
- организует проектную, поисковую деятельность детей;
- формирует у учащихся навыки самоконтроля и самооценки;
- владеет способами организации рефлексии;
- осуществляет самоанализ своей педагогической деятельности [8].

Итак, системно-деятельностный подход с точки зрения реализации образовательного стандарта на уроках иностранного языка позволяет развивать мышление через обучение деятельности (самоопределение, самореализация, рефлексия), формировать систему культурных ценностей и ее проявлений в личностных качествах, формировать целостную картину мира, адекватную современному уровню научного знания.

Не будем забывать, что иностранный язык, в отличие от других школьных предметов, является одновременно и целью, и средством обучения.

Здесь важную роль играет речевая направленность урока, которая невозможна без ситуативности и функциональности. Речь не бывает вне ситуации, иначе это не речь или речь только по форме, но не по сути. Любая ситуация определяется местом, временем, характерами партнеров по общению, их ролями, а также той речевой задачей, которую они хотят решить в ходе общения.

На уроке бывают различные ситуации общения, но их можно условно разделить на три основные группы: реальные, проблемные и условные.

Реальные ситуации на уроке ограничены ролями учителя и учеников, а значит, и не столь многочисленны (опоздание, выполнение, невыполнение домашнего задания, самочувствие и просьбы, связанные с классным обиходом).

Проблемная ситуация возникает тогда, когда существует несколько различных точек зрения. Эти ситуации, как правило, создаются учителем, который задает проблемный вопрос, заведомо предполагающий возможность различных ответов, столкновение мнений, обсуждение предметов с разных сторон, включая рефлексии на имеющиеся знания из других областей и личный опыт.

Высказывая свою точку зрения, мотивируя свое согласие или несогласие с одноклассниками, учащиеся учатся воспринимать и понимать чужую позицию, аргументировать свой выбор, участвовать в реальном речевом общении.

К сожалению, не все учителя могут спонтанно придумать интересные проблемные вопросы, но для этого достаточно тщательно планировать урок и внимательно относиться к формулированию заданий и установок.

Условные ситуации могут лучше всего моделировать реальные ситуации общения, охватывать различные типы речевого поведения, способствовать обогащению социального опыта учащихся за счет расширения спектра коммуникативно проигрываемых ролей. Условные ситуации не так просто создать на уроке, как проблемные.

Чтобы создать условную ситуацию и спровоцировать определенные высказывания, надо: представить себе подобную ситуацию в ре-

альном общении; определить место и время данной ситуации; определить партнеров по общению и их характеры; определить цель общения; довести эту информацию до учащихся; с целью повышения мотивации и коммуникативности общения сделать так, чтобы партнеры не знали точно, что включает в себя роль другого, то есть создать «информационный пробел» [9].

Цель, которую мы преследуем при говорении, письме, чтении или аудировании, определяет речевую функциональность общения.

Речевых функций существует множество, но наиболее важные среди них, без которых трудно обойтись на любом уровне общения, это:

– передать информацию (сообщить, описать, охарактеризовать и так далее);

– запросить информацию;

– извиниться;

– пригласить кого-либо куда-либо;

– предложить кому-либо что-либо;

– (не) согласиться;

– похвалить;

– поругать;

– сравнить;

– противопоставить и т.д.;

– выразить свою позицию по проблеме

Говоря о методическом содержании урока, нельзя забывать и такое положение, как новизна на уроке. Какие формы общения способны привести элемент новизны в урок? Существует много разнообразных приемов и заданий, но их использование не означает хорошее качество. На современном уроке необходимо моделировать реальные ситуации общения, которые отражают возможный контекст деятельности учащихся, включают их мысль, готовят к эффективному владению иностранным языком [10].

Нужно сказать, что принципы традиционного обучения распространяются и на современный урок, отражаются здесь и его недостатки: принуждение, заформализованность, рутинность, отсутствие самостоятельности, безделье учащихся на уроке и т. д., но именно урок является той активной зоной традиционного обучения, где эти принципы подвергаются модернизации, где зарождаются многие инновационные подходы.

В современном стандарте значительное место отведено вопросу нравственного воспитания, где определен так называемый портрет выпускника школы. Особое внимание уделяется таким сторонам воспитания, как гражданственность, толерантность, семья, здоровье [11].

Задача учителя – решить данные проблемы с помощью правильно

поставленных задач и правильно подобранного материала. С помощью иностранного языка мы не только обучаем, но и воспитываем.

На основании вышеизложенного видим, что урок иностранного языка в современной школе должен прежде всего отвечать требованиям государственного стандарта об основном общем образовании, методологической основой которого является системно-деятельностный подход.

Для реализации данного подхода необходимо придерживаться коммуникативной направленности урока и уделять должное внимание нравственному воспитанию учащихся.

В связи с этим под концепцией современного урока иностранного языка имеет смысл понимать следующие требования:

- целостность урока – логически законченный блок освоения учебного материала;
- постановка задач обучения, воспитания и развития в их единстве;
- личностный подход, высокий положительный уровень межличностных отношений учителя и учащихся;
- внутриурочная дифференциация и индивидуализация обучения;
- создание и поддержка высокого уровня познавательного интереса (мотивация, проблематизация), самостоятельной умственной активности учащихся, ситуации успеха;
- применение арсенала разнообразных методов, средств и методических приемов;
- формирование способов умственных действий учащихся;
- формирование и развитие личностных качеств школьника (самоуправляющих механизмов личности, способствующих сознательной мотивации обучения);
- гибкая неформальная система контроля;
- целесообразное и оптимально экономное расходование времени урока;
- сочетание трудности и доступности в обучении;
- связь теории с практикой;
- системность урока.

Литература

1. Бодалев А.А. Акмеология как учебная и научная дисциплина / А.А. Бодалев. – М.: РАУ, 1993. – 110 с.
2. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – №4. – С. 18–22.
3. Дозмарова Е. . Новая система оценивания образовательных результатов Е.В. Дозмарова // Методические рекомендации по формиро-

ванию содержания и организации образовательного процесса / сост. Т.В. Расташанская. – Томск: ТОИПКРО, 2010.

4. Холкина Л.В. Формирование метапредметных результатов образования школьников на основе системно-деятельностного подхода // Институт развития образования. Республика Башкортостан, 2010.

5. Дусавицкий А.К. Урок в развивающем обучении: Книга для учителя / А.К. Дусавицкий, Е.М. Кондратюк, И.Н. Толмачова, З.И. Шилкунова – М.: ВИТА-ПРЕСС. – 2008.

6. Петерсон А.Г. Требования к составлению плана урока по дидактической системе деятельностного метода / А.Г. Петерсон, М.А. Куйбышева, Т.Г. Кудряшова. – М.: Луч, 2011. – 40 с.

7. Матвеева Е.И. Деятельностный подход к обучению в начальной школе: урок литературного чтения (из опыта работы) // Серия «Новые образовательные стандарты». – М.ВНТА-ПРЕСС, 2011. – №2. – С. 21–25.

8. Нарыкова Г.В. Системно-деятельностный подход в обучении как основа реализации ФГОС основного общего образования / Г.В. Нарыкова // ФЭН-Наука. – 2014. – № 5–6. – С. 36–38.

9. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ-Астрель, 2008. – 238 с.

10. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.

УДК 378.035.6

ВЛИЯНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ САМОСОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ

*Шайкина Елена Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
филологических дисциплин Луганского государственного
университета имени Тараса Шевченко
(г. Луганск, ЛНР)*

*Милунович Ольга,
координатор общественных организаций
«Srpski narodni Front», «Don i Drina»
(г. Белград, Сербия, г. Луганск, ЛНР)*

В статье рассматриваются приемы изменения и стирания исторической памяти у молодежи как способ воздействия на сознание. Поднимается проблема сохранения исторической памяти как основы развития здорового общества. Рассматривается значение преемственности поколений для полноценного развития личности человека.

Ключевые слова: историческая память, манипуляция сознанием, краткосрочна историческая память, эмоциональная память.

THE INFLUENCE OF THE HISTORICAL MEMORY ON FORMATION OF YOUTH'S SELF-CONSCIOUSNESS

*Shaykina Elena Alexandrovna,
the candidate of pedagogical sciences, the assistant professor of the chair
of philological disciplines of Taras Shevchenko Lugansk National University
(t. Lugansk, LNR)*

*Milunovich Olga,
the moderator of the social organization
"Srpski narodni Front", "Don I Drina"
(t. Belgrade, Serbia, t. Lugansk, LNRepublic)*

In the article the receptions of change and elimination of historical memory are examined for young people as an affecting method consciousness. The problem of maintenance of historical memory as bases of development of healthy society rises. The value of succession of generations is examined for valuable development of personality of man.

Key words: *historical memory, manipulation consciousness, historical memory, emotional memory, is short-term.*

Память создает серьезный психологический барьер против внушения. При манипуляции сознанием технологи воздействуют на все виды памяти человека, используя при этом разные способы. Для манипуляции сознанием всегда необходимо либо заставить человека запомнить какую-то мысль, метафору, формулу, либо изменить его краткосрочную или историческую память.

Человек, не помнящий ничего из истории своей семьи, страны, своего народа, выпадает из своего сообщества и становится открытым для манипуляций. Это одно из основных условий при работе с разными видами памяти. Если человек забывает реальность, то всякую проблему можно представить ложно, вне исторического контекста. Обсуждение в таком случае теряет рациональные черты, и желаемый результат достигается на эмоциях.

Люди интуитивно чувствуют жизненно важную ценность своей связи с историей, даже если они редко могут обосновать это логически. Чтобы манипулировать сознанием человека, надо эту связь разрывать. Особенно это касается представителей юношеского возраста и молодежи. В указанные возрастные периоды идет становление мировоззрения личности. Юношество и молодежь открыты для восприятия любых идей и любой информации. Такой возрастной особенностью и пользуются технологи по работе с массовым сознанием.

Устранение из сознания человека стабилизирующего блока традиций резко повышает уязвимость к манипуляции его сознанием. Не менее важно отключение более систематизированного и рационального знания – исторической памяти. В этой памяти заложены сведения и

символы, которые соединяют людей в общество и обеспечивают наличие в нем общего языка и устойчивых каналов общения.

В периоды общественных кризисов разрушение исторической памяти выполняется как целенаправленная программа политических сил. Наши новые идеологи снизили историческое мышление людей до примитивных штампов.

Рассмотрим несколько приемов изменения исторической памяти.

Стирание или изменение исторической памяти достигается в первую очередь переписыванием истории. При этом акцент делается на негативных моментах, которые существуют в истории каждого общества, и замалчиваются события, связанные с достижениями этого общества, с теми событиями, которые могут вызвать гордость за свою страну, свой народ, свою историю. Так, анализируя советский период в истории нашего государства, акцент делают на сталинские репрессии и вместе с тем замалчивают такие факты истории этого периода, как победа в Великой Отечественной войне, освоение космоса, бесплатное образование и медицинское обслуживание.

Следующий прием – это развенчание образов национальных героев. Достигается это путем сноса памятников, переименованием улиц и городов, попыткой найти отрицательное в деятельности известных исторических лиц, которые являлись идеалами не одного поколения. Часто поступки национальных героев анализируются без учета исторического контекста. Так в последнее время часто обсуждается личность и деятельность Александра Невского. В телевизионных шоу предпринимаются попытки обвинить его в предательстве, в сотрудничестве с монголо-татарами, показать слабые стороны личности Александра. Значение победы над тевтонцами при этом либо замалчивается, либо принижается.

Технология встраивания чужой идеологии в аборигенную культуру широко используется в современном кинематографе и литературе. При использовании этого приема берется какой-либо исторический сюжет той страны, населением которой предполагается манипулировать, и подается в идеологически выгодном политтехнологам ракурсе. Например, художественный фильм «Сволочи» вызывает у зрителя негативное отношение к советскому правительству, армии, строю из-за использования детей в качестве пушечного мяса. Исторический факт такого использования детей не подтвержден. Это очередной «черный» миф западных политтехнологов, но рядовой зритель не будет разбираться в таких тонкостях. Он воспринимает художественный фильм как документальный. В данном случае ставка делается на произвольное запоминание. Человек смотрит художественный фильм с идеологическим подтекстом и воспринимает информацию в нужном политтехнологам ракурсе.

Широко известен прием обсуждения в аналитических телевизионных программах вопросов, которые не предполагают двойного толкования. Это делается для того, чтобы вызвать в сознании телезрителей сомнения в правильности какой-либо моральной нормы или сделать переоценку определенного исторического события. Обсуждение вызывает вопрос: «Надо ли нам было сражаться с фашистской Германией, или лучше бы нас завоевали?». При этом обсуждении не упоминается тот факт, что нацисты не собирались завоевывать славянские народы, они шли их уничтожать.

Критическому анализу и высмеиванию в средствах массовой информации подвергаются нравственные идеалы общества. То, что становится смешным, перестает быть значимым. Мы сталкиваемся с тем, что современные молодые люди часто стесняются проявлять такие чувства и качества личности, как патриотизм, верность, благородство, целомудрие, трудолюбие, ответственность.

Историческая память тесным образом связана с историей семьи. Именно семья обеспечивает связь поколений, тем самым формируя и развивая чувство патриотизма. Молодой человек лучше поймет и прочувствует исторические события через сопричастность к ним его предков. Именно поведение представителей своей семьи вызывает гордость или стыд у молодого поколения, демонстрирует человеку образец поведения в критические моменты истории. В трудные минуты жизни мы обращаемся к своим историческим корням и принимаем правильное для себя решение. Если этих корней нет, мы теряемся и нами манипулируют.

Большие усилия сегодня делаются и для отключения краткосрочной исторической памяти. Это – важное условие для возможности подлогов в политике. Если люди быстро забывают действительность, то всякую проблему можно представить ложно. Под воздействием телевидения наши граждане обнаружили способность стирать из своей памяти недавнее прошлое. Легко и без следа забываются события и персонажи буквально полугодовой давности, а значит, о них перестают и думать. Не только лица стираются из исторической памяти, но и целые концепции.

Любая информация должна быть подкреплена памятью чувств, иначе она быстро стирается и вытесняется. При этом направленность чувств не имеет значения: положительные и отрицательные эмоции оказывают одинаковое воздействие на процесс запоминания. Главное, чтобы аудитория не осталась равнодушна к информационному воздействию.

«Память и предвидение – основа психологической защиты против манипуляции, потому-то она и является одним из главных объектов разрушительных действий. Манипуляторы применяют целый ряд технологий, чтобы вытравить у нас чувство исторического времени, они помещают нас в «вечное настоящее», они навязывают нам особое, зам-

кнутое время спектакля. Вырваться из лап манипулятора – значит вырваться из этого заколдованного временного круга» [1, с. 197]

Отсутствие памяти порождает нечувствительность к корням родной культуры и истории.

Телевидение методами психологической войны превратило наше общество в толпу, восстановление исторической памяти – даже раньше, чем восстановление логического мышления – должно стать заботой не только патриотов, но и просто разумных людей. Память – это первое, к чему следует обращаться, чтобы успокоить разрушительные или самоубийственные инстинкты толпы.

Литература

1. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием / С.Г. Кара-Мурза. – М.: ЭКСМО-Алгоритм, 2008. – 564 с.

2. Хомский Н. Государства-изгои. Право сильного в мировой политике / Н. Хомский. – М.: Логос, 2003. – 432 с.

УДК 376.5(73)

МЕТОДЫ И МОДЕЛИ ВЫЯВЛЕНИЯ ОДАРЕННОСТИ В США

*Яковенко Нина Богдановна,
преподаватель ГОУ ВПО Донбасская национальная
академия строительства и архитектуры
(г. Макеевка, Донецкая Народная Республика)*

В статье рассмотрены методы и модели выявления одаренных учеников и студентов в разных штатах США. Выполнен анализ и отмечены общие черты в подходе к определению «одаренность» во всех 50 штатах. Проведен анализ законодательной политики разных штатов, регламентирующей методику выявления одаренных и талантливых учеников и студентов.

Ключевые слова: одаренность, методы выявления одаренности, модели принятия решения.

THE METHODS AND MODELS OF TALENTS' DETECTION IN THE USA

*Yakovenko Nina Bogdanovna,
the teacher of SEE HPE Donbass national academy
of construction and architecture
(t. Makeevka, Donetsk People's Republic)*

The article describes variability in identification methods of gifted student and decision-making models for gifted classification in different states of the USA. It is reported on a national survey of how state policies and practices define giftedness, identify gifted students, and accommodate for gifted minority group students.

Key words: giftedness, giftedness identification methods, decision-making models.

Изучение понятия одаренности является наиболее актуальной проблемой в системе образования в XXI веке. Одаренные дети и студенты демонстрируют выдающиеся интеллектуальные возможности, они обладают способностями к инновационной деятельности, показывают высокий уровень креативности и мотивации. Одаренная молодежь представляет собой ценный интеллектуальный капитал, поэтому выявление и поддержка талантливых детей является приоритетной задачей каждого государства. Особое внимание данному вопросу уделяют в США, поскольку через децентрализацию образования каждый штат имеет свое определение понятий «одаренный», «талантливый», свой подход к методам выявления одаренных детей и студентов.

Целью данной статьи является анализ методов выявления одаренных и талантливых учеников и студентов в педагогике США.

Стоит отметить, что в США не существует универсально принятого понимания понятия «одаренный». Национальная ассоциация одаренных детей (National Association for Gifted Children – NAGC) рассматривает одаренных детей как «демонстрирующих выдающийся уровень способностей (определенных как исключительная способность к мышлению и обучению) или компетенций (достижения должны входить в первые 10%) в одной или нескольких сферах. Сферы включают структурированные виды деятельности, связанные с системой знаков (например, математика, музыка, язык) и/или рядом сенсомоторных навыков (например, рисование, танцы, спорт)» [4].

Определение понятий «одаренный» и «талантливый» на федеральном уровне представлено в государственном документе «No Child Left Behind» (2002, 2004), в котором указано, что «термин «одаренные и талантливые», применяемый по отношению к студентам, детям или молодежи, обозначает студентов, детей или молодежь, которые демонстрируют способность к высоким достижениям в таких отраслях (сферах), как интеллектуальная, творческая, художественная или лидерская, или в отдельных академических областях; такие студенты и дети нуждаются в специальных неординарных видах деятельности для обеспечения развития указанных способностей» [4; 9].

Каждый штат при определении понятия «одаренный (талантливый) ученик (студент)» ссылается на свой документ. Нами были проанализированы определения всех 50 штатов. Некоторые штаты (например, Колорадо, Делавэр, Оклахома, Вирджиния) предоставляют развернутое определение одаренности, описывая характеристики одаренного ребенка, виды одаренности, потребности одаренного ребенка и тому подобное. Другие штаты (например, Аляска, Миссисипи, Пенсильвания) предлагают довольно краткое определение. Такие штаты, как Массачусетс, Нью-Гэмпшир, Южная Дакота совсем не имеют собственного официального определения.

В ходе анализа мы проследили некоторые общие черты в определении «одаренность» различных штатов.

Так, 72% (36 штатов) в своем определении среди главных черт одаренной личности называют высокие результаты или достижения, 46% указывают не только полученный результат, но и потенциал получить высокие результаты. Это свидетельствует о том, что для выявления и развития одаренности необходимо создавать определенные условия, и не только уже полученные и очевидные результаты являются свидетельством одаренности, но и потенциал. Как уже было отмечено, для развития одаренной личности необходимы специальные дифференцированные образовательные программы и образовательные услуги. В определении на это указывают 62% (31 штат).

18% (9 штатов) в своем определении отмечают, что результаты необходимо сравнивать с другими детьми одинакового возраста, опыта и окружающей среды; 10% (5 штатов) отмечают, что одаренные ученики (студенты) могут быть представителями любой культурной, этнической и социальной группы.

В 6% определений среди признаков одаренной личности выделяют такой компонент, как мотивация.

48% штатов в определении указывают различные виды одаренности или сферы, в которых проявляются особые способности (творческие, интеллектуальные, лидерские и т.д.). В то же время 30% штатов сосредотачивают свое внимание только на академической и интеллектуальной одаренности, главным критерием которых является высокие результаты в обучении [10].

Таким образом, несмотря на децентрализацию в сфере образования, анализ определений понятия «одаренный и талантливый ученик» по штатам дает основание констатировать, что большинство штатов обращают внимание на высокие результаты в одной или нескольких сферах, возможность (потенциал) для достижений высоких результатов, необходимость специальных учебных программ и образовательных услуг для таких детей.

Для успешной имплементации учебных программ по поддержке и развитию одаренных учеников особую важность представляет анализ законодательной политики разных штатов, регламентирующей методике выявления одаренных и талантливых учеников и студентов.

В настоящее время 32 штата (66%) имеют определенную законодательную политику, обязывающую выявлять одаренных студентов. В 12 штатах (24%) нет программ государственного уровня для выявления одаренных учащихся, поэтому в вопросе выявления одаренных учащихся они опираются на практику и процедурную базу местных образовательных учреждений. Шесть штатов (12%) не имеют установленной государственной или местной программы выявления уровня одаренно-

сти. В общей сложности 44 штата (88%) используют определенные типы законодательных программ для выявления одаренных и талантливых учеников и студентов [7].

В педагогике США существует широкий спектр методов и моделей для выявления одаренных и талантливых учеников и студентов, которые различаются по комплексности и учитывают разные категории одаренности.

На основании анализа новейших исследований методы выявления одаренных учеников можно условно разделить на семь категорий:

- исследование интеллекта (IQ);
- уровень активности;
- анализ достижений;
- креативность;
- внутригрупповое номинирование;
- анализ поведения;
- оценка успеваемости.

Примечательно, что в 16 штатах (32%) утверждено использование исследования интеллекта (IQ) для выявления одаренных учеников, в то время как в 17 штатах (34%) утверждено, что для выявления одаренности необходимо руководствоваться результатами достижений учеников. В 13 штатах (26%) также требуется учитывать внутригрупповое номинирование и характеристику учителя, в 9 штатах (18%) необходимо учитывать успеваемость ученика и анализ поведения во время занятий, в то время как в 7 штатах (14%) берется во внимание анализ поведения учащегося. В 9 штатах (18%) для выявления одаренности особое внимание уделяется такой категории как креативность [7].

Ввиду разнящихся подходов к пониманию понятия «одаренный и талантливый ученик» и в связи с этим использование разных методов выявления одаренных учеников автор считает необходимым рассмотреть основные модели принятия решений в вопросе выявления одаренности.

Рассмотрим пять основных моделей принятия решения по выявлению одаренности, предложенные Робертом Стернбергом [12]:

1. Single cutoff – использование образовательным учреждением только одной категории выявления одаренности (например, исследование интеллекта IQ) для принятия решения о том, может ли ученик быть отнесен к группе одаренных студентов;

2. Single cutoff: flexible criterion – образовательным учреждением учитывается одна категория выявления одаренности, но школьный округ может выбрать, какой вид диагностируемой информации следует учитывать для принятия решения о том, может ли ученик быть отнесен к группе одаренных студентов (например, во внимание берутся результаты исследования интеллекта IQ или теста на креативное мышление).

3. *Multiple cutoff* – эта модель предусматривает, что ученик должен иметь показатели «выше среднего» в двух и более категориях.

4. *Averaging approach* в отличие от предыдущих моделей данный подход предполагает, что ученик может продемонстрировать одаренность в различных категориях, хотя не ожидается, что его результаты окажутся на одном уровне в разных категориях.

5. *Dynamic* – одаренность измеряется степенью изменений (например, улучшение) во времени, результаты первоначального тестирования студента сравниваются с результатами последующего тестирования, качественные показатели изменений и определяют одаренность.

По результатам исследований было установлено, что большинство штатов США одобрили такие модели как *Multiple cutoff* и *Averaging approach*. *Multiple cutoff* рассматривает результаты набора предварительно одобренных тестов (IQ, тест на креативность, мотивацию, характеристика учителя). Для выявления одаренности ученика его результаты должны быть выше определенного уровня во всех заданных категориях. Преимуществом данного подхода является то, что он учитывает интерактивный характер одаренности и подтверждает, что выбранный студент демонстрирует высокий уровень компетенции во всех категориях. Относительным недостатком данной модели является то, что ее имплементация требует больших затрат времени и средств, так как это комплексный подход, требующий основательной подготовки [7].

Averaging approach также учитывает результаты комплексных тестов. Преимуществом этой модели является то, что очень высокий балл на одном тесте может компенсировать менее высокий балл теста другой категории. Недостатки такого подхода заключаются в том, что студенты могут быть выбраны, не будучи по-настоящему выдающимися в какой-либо одной области [7].

Стоит заметить, что некоторые штаты используют модель *Single cutoff: flexible criterion* для выявления одаренных учеников и студентов. В данной модели учитываются результаты диагностируемой информации только в одной категории. Тем не менее, эта модель является гибкой в том, что ученик может продемонстрировать свои способности, получив высокий балл по одному из альтернативных тестов (например, интеллект, достижения, лидерство, художественный талант) [7].

Многие исследователи данного вопроса пришли к мнению, что ни одна модель принятия решения по выявлению одаренности не является универсальной или более предпочтительной для образовательных учреждений. Каждая из моделей имеет свои преимущества и недостатки. Например, *single cutoff* предполагает ориентированный подход к выявлению одаренности (например, определяет результаты теста IQ как критерий одаренности), данная модель является удобной для учителей и родителей и не требует больших денежных затрат. Явным недостатком

данной модели является то, что она «не может в полной мере судить о богатстве всех компонентов одаренности» [12].

Полученные нами данные свидетельствуют об отсутствии единого подхода к методам выявления одаренных учеников и студентов. Значительные различия и несоответствия в вопросах определения и категорий одаренности продолжают существовать в разных штатах. Однако в ходе проведенного анализа было установлено, что в США огромное внимание уделяется проблеме выявления одаренных учеников и студентов и дальнейшей их поддержке.

Литература

1. Загальна психологія : Підручник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Каравела, 2011. – 464 с.
2. A differential model of giftedness and talent [Electronic resource]. – Available at : http://www.gigers.com/mattias/gifted/gagne_dmg.html.
3. Buttriss J. Gifted and talented from A-Z / J. Buttriss, A. Callandar. – David Fulton Publishers : London, 2005.
4. Definitions of giftedness [Electronic resource]. – Available at: www.nagc.org/resources/definitions_of_giftedness.
5. Gagné F. Giftedness and talent: re-examining a re-examination of the definition / F. Gagné. – Gifted child quarterly. – 1985. – #29. – p. 103–112.
6. Gardner H. Multiple intelligences go to school / H. Gardner, T. Hatch // Educational researcher. – 1989. – Vol. 18. – #8. – P. 6.
7. Identification of Gifted Students in the United States Today: A Look at State Definitions, Policies, and Practices [Electronic resource]. – Available at: <http://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2013/01/Mcclain-Pfeiffer-20121.pdf>
8. Interactive communication in education / Ed. Nevenka Tatkovič. – Pula, 2005. – 22 p.
9. No child left behind act. – USA, 2002. – P.L. 107-11- (Title IX, Part A, Definition 22).
10. State definitions of giftedness [Electronic resource]. – Available at : www.nagc.org/resources/state_definitions_of_giftedness.
11. Sternberg R. Patterns of giftedness / R. Sternberg // A triachic analysis in Roeper review. – 2000. – June. – P. 231–235.
12. Sternberg R. A multidimensional framework for synthesizing disparate issues in identifying, selecting, and serving gifted children. / Sternberg R., Subotnik R. – International handbook of giftedness and talent. Oxford, England: Pergamon Press. – 2000. – P. 271–282.

Сведения об авторах

Абакумова Екатерина Михайловна, педагог Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка» детский сад №86 (г. Орел, Россия).

Алмазова Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, преподаватель, Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения Ростовской области «Донской педагогической колледж» (г. Ростов-на-Дону, Россия).

Амелина Ирина Николаевна педагог Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка» детский сад №86 (г. Орел, Россия).

Батура Ирина Николаевна, старший преподаватель кафедры педагогики детства и семьи Учреждение образования «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова», (г. Могилев, Беларусь).

Бахмач Анастасия Сергеевна, аспирант кафедры дошкольного и начального образования ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», заведующий Государственного бюджетного дошкольного образовательного учреждения Луганской Народной Республики «Веселогаросовский ясли-сад «Ромашка» (г. Луганск, Луганская Народная Республика).

Белова Ирина Николаевна, педагог-дефектолог МБДОУ «Детский сад № 83» (г. Череповец, Россия).

Бурлакова Татьяна Леонидовна, преподаватель кафедры физического воспитания, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск Луганская Народная Республика).

Гончарова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, преподаватель, Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Ростовской области «Донской педагогической колледж» (г. Ростов-на-Дону, Россия).

Гришина Юлия Викторовна, кандидат педагогических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева» (г. Орел, Россия).

Дадаева Анжела Васильева, педагог Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка» детский сад №86 (г. Орел, Россия).

Демчак Мария Александровна, студентка 3 курса специальности «Начальное образование» ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», (г. Луганск, Луганская Народная Республика).

Дубинина Елена Юрьевна, преподаватель, магистр педагогики, Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Ростовской области «Донской педагогический колледж» (г. Ростов-на-Дону, Россия).

Ивуть Анна Николаевна, магистр педагогических наук, Государственное учреждение образования «Средняя школа № 51 г. Минска», учитель начальных классов (г. Минск, Беларусь).

Жесткова Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры МДиНО Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал) (г. Арзамас, Россия).

Кальницкая Наталья Дмитриевна, кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории Института философии и проблем человека Луганского национального университета имени Владимира Даля (г. Луганск, Луганская Народная Республика).

Каляева Юлия Александровна, кандидат педагогических наук; доцент Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова (г. Магнитогорск, РФ).

Кирмач Галина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», директор духовно-просветительского центра святого преподобного Нестора Летописца (г. Луганск, Луганская Народная Республика).

Ковалевская Алла Викторовна, старший преподаватель ГУО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (г. Минск, Беларусь).

Комкова Ирина Николаевна, магистрант кафедры дефектологического образования ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет» (г. Череповец, Россия).

Коповая Оксана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент Балашовский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» (г. Балашов, Россия).

Короткова Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, Луганская Народная Республика).

Кузавков Андрей Владимирович, врач-психотерапевт кризисно-профилактического отделения Центра восстановительного лечения «Детская психиатрия» имени С.С. Мнухина, (г. Санкт-Петербург, Россия).

Кударинова Асель Сейдыгалиевна, магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры дефектологии Карагандинского государственного университета им. Е.А. Букетова, (г. Караганда, Казахстан).

Ланчинская Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова (г. Магнитогорск, Россия).

Левицкий Алексей Николаевич, магистр педагогических наук, Горецкий педагогический колледж УО «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова» (г. Могилев, Беларусь).

Лимонченко Андрей Сергеевич, старший преподаватель кафедры физического воспитания, Институт физического воспитания и спорта ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, Луганская Народная Республика).

Лукашкова Ирина Леонидовна, старший преподаватель кафедры педагогики детства и семьи Учреждение образования «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова», (г. Могилев, Беларусь).

Милунович Ольга, координатор общественных организаций «Srpski narodni Front», «Don i Drina» (г. Белград, Сербия, г. Луганск, Луганская Народная Республика).

Можарова Татьяна Александровна, аспирант кафедры педагогики, УО «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова» (г. Могилев, Беларусь).

Никулина А.Д., кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, Луганская Народная Республика).

Овчинникова Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, доцент кафедра коррекционной педагогики и коррекционной психологии Ленинградский Государственный Университет им. А.С. Пушкина (г. С-Петербург, Россия).

Павлова Наталья Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, Луганская Народная Республика).

Поникарова Валентина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологического образования ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», (г. Череповец, Россия).

Романов Алексей Михайлович, кандидат психологических наук, медицинский психолог кризисно-профилактического отделения, Детского телефона доверия Центра восстановительного лечения «Детская психиатрия» имени С. С. Мнухина (г. Санкт-Петербург, Россия).

Руднева Инна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград, Россия).

Смаль Людмила Александровна, магистр психологических наук, научный сотрудник НМУ «Национального института образования» (г. Минск, Беларусь).

Смирнова Ирина Вячеславовна, старший преподаватель кафедры коррекционной педагогика ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Россия).

Староверова Татьяна Сергеевна, магистрант кафедры дефектологического образования ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», (г. Череповец, Россия).

Суняйкина Татьяна Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики Кубанского государственного университета (филиал в г. Славянск-на-Кубани Краснодарского края, Россия).

Торосян Юлиана Александровна, студентка 4 курса факультета педагогики и психологии Кубанского государственного университета, (филиал в г. Славянск-на-Кубани Краснодарского края, Россия).

Турянская Ольга Федоровна, доктор педагогических наук, профессор, директор института последиplomного образования и дистанционного обучения ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, Луганская Народная Республика).

Хафизова Резеда Маратовна, аспирант Казанского федерального университета (г. Казань, Россия).

Чепурченко Елена Викторовна, старший преподаватель кафедры филологических дисциплин Института педагогики и психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, Луганская Народная Республика).

Шавва Татьяна Юрьевна, старший преподаватель кафедры романо-германской филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, Луганская Народная Республика).

Шайкина Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, Луганская Народная Республика).

Яковенко Нина Богдановна, преподаватель ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и архитектуры» (г. Макеевка, Донецкая Народная Республика).

ФОТОХРОНИКА

Пленарное заседание



Благочинный протоиерей Александр Пономарев – настоятель храма во имя иконы Божией Матери «Умиление» Московского Патриархата



Рудь Мария Валентиновна – директор Института педагогики и психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко», кандидат педагогических наук, доцент



Голубович Михаил Васильевич – художественный руководитель Луганского областного академического украинского музыкально-драматического театра, Народный артист УССР, Народный артист Украины, Народный артист ЛНР, лауреат премии Союза театральных деятелей Украины имени А.М. Бучмы, Почетный гражданин Луганщины



Участники пленарного заседания



Секция «Проблемы духовно-нравственного развития студенческой молодежи в системе высшего профессионального образования»



Секция «Духовно-нравственные основы развития детей в системе дошкольного воспитания и начального образования»

Научное издание

**ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЕ
ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО
ОБЩЕСТВА: ОБРАЗОВАНИЕ, КУЛЬТУРА,
ИСКУССТВО**

**Материалы Международной
научно-практической конференции**

(г. Луганск, 20–21 апреля 2016 года)

Материалы публикуются в авторской редакции

Под общей редакцией – **В.П. Горащук**
Дизайн обложки – **Е.А. Донская**
Верстка – **Е.С. Демьяшкина**

Подписано в печать 30.09.2016. Бумага офсетная.
Гарнитура Times Nev Roman.
Печать ризографическая. Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 12,79.
Тираж 100 экз. Заказ № 15.

Издатель

Издательство ЛГО ВПО ЛГР «Луганский государственный
университет имени Тараса Шевченко
«Альма-матер»
ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 91011. Т/ф: (0642)58-03-20
e-mail: alma_mater@ltsu.org

*Свидетельство субъекта издательского дела
МИ-СТР ИД 000001 от 29.10.2015 г.*