

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Томский государственный педагогический университет»



**II Всероссийский фестиваль науки
XVI Международная конференция
студентов, аспирантов и молодых ученых
«Наука и образование»,
посвященная 110-летию ТГПУ
(23–27 апреля 2012 г.)**

**ТОМ III
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

**ЧАСТЬ 3
ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО,
НАЧАЛЬНОГО, СОЦИАЛЬНОГО
И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

Томск
2012

~ 1 ~

ББК 74.58
В 65

*Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет»*

В 65 II Всероссийский фестиваль науки. XVI Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование», посвященная 110-летию ТГПУ (23–27 апреля 2012 г.) : В 5 т. Т. III : Педагогика и психология. Ч. 3 : Проблемы дошкольного, начального, социального и профессионально-педагогического образования на современном этапе ; ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Издательство ТГПУ, 2012. – 348 с.

Научные редакторы:

Ажермачева З. Н., канд. пед. наук, доцент,
Вершинина Л. В., канд. психол. наук, доцент,
Еремина Л. С., ст.преп,
Курышева М. В. канд. филол. наук, доцент,
Семенова Н. А., канд. пед. наук, доцент,
Титова Г. Ю., канд. пед. наук, доцент.

СТАТЬИ ПУБЛИКУЮТСЯ В АВТОРСКОЙ РЕДАКЦИИ

ТОМ III
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
ЧАСТЬ 3
ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО,
НАЧАЛЬНОГО, СОЦИАЛЬНОГО
И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИНОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ <i>И. С. Бабич</i>	11
ТЕХНОЛОГИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО И ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДОВ К РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ РАННЕГО И МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УЧЕТОМ ИХ ВЕДУЩЕЙ СЕНСОРНОЙ МОДАЛЬНОСТИ <i>Л. И. Бойцова</i>	14
РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ЗАНИМАТЕЛЬНЫЕ ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ <i>С. Г. Васильева</i>	17
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОУ <i>Ж. В. Воденицкая</i>	20
ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ <i>С. Е. Гостюшкина</i>	25
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА И РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ <i>Г. В. Денисова</i>	30
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ЧЕРЕЗ ТЕАТРАЛИЗОВАННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ <i>Е. В. Зайцева</i>	33
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ТЕМПЕРАМЕНТА <i>Е. В. Изосимова</i>	35
УПРАВЛЕНИЕ КОНФЛИКТАМИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ <i>Т. В. Казадаева</i>	38

ХАРАКТЕР РЕЧЕВЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА <i>Е. В. Кудрявцева</i>	42
РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ РЕЧЕВОГО ТВОРЧЕСТВА <i>Н. В. Куценко</i>	46
ВОСПИТАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА <i>С. В. Лизура</i>	49
ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКОМ <i>Ю. П. Лобастова, Т. В. Фишер</i>	51
ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Н. Ю. Малинина</i>	56
ОТ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СТАНДАРТОВ ПЕРВОГО ПОКОЛЕНИЯ К НОВОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ СТАНДАРТУ <i>Н. Ю. Малинина</i>	59
РАСШИРЕНИЕ И ОБОГАЩЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ «СОЦИАЛЬНОГО ТУРИЗМА» <i>Е. Г. Матвиевская</i>	62
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ДОУ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ <i>С. А. Ослопова</i>	66
ДЫХАТЕЛЬНАЯ ГИМНАСТИКА В ПРОФИЛАКТИКЕ ЗАБОЛЕВАНИЙ ОРГАНОВ ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ В РАМКАХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДОУ <i>Я. А. Плачкова</i>	69
ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА В ДОУ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА <i>Ю. В. Прохорова</i>	75
СТАНОВЛЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СВЕРСТНИКАМИ В ГРУППАХ ДЕТСКОГО САДА <i>С. Г. Сагритдинова</i>	79
ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	82
<i>Н. А. Садыкова</i>	82
РАБОТА С СЕМЬЯМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ <i>А. В. Салосина</i>	84
МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИЕ ДВИЖЕНИЯ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА <i>О. Г. Сергеева</i>	88

ПРОБЛЕМА БИЛИНГВИЗМА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА <i>Е. А. Тихонова</i>	91
СОЗДАНИЕ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ГРУППЕ В КОНТЕКСТЕ ФГТ (ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ) <i>О. А. Тришечкина</i>	96
ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Е. В. Тюшевская</i>	99
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Е. Д. Файзуллаева</i>	102
ФОРМЫ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ В ВАЛЬДОРФСКОМ ДЕТСКОМ САДУ <i>Т. В. Фишер, А. В. Попова</i>	105
СКАЗКА В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА <i>В. А. Фурман</i>	110
АДАПТАЦИОННАЯ ГРУППА — СИНТЕЗ РАБОТЫ ПЕДАГОГА И РОДИТЕЛЕЙ <i>Н. А. Цой</i>	116
ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ПО ОЗДОРОВЛЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА <i>Н. В. Чидигезова</i>	120
РАННЕЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДОУ <i>С. Д. Юшкина</i>	124

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

МЕНТАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ОТНОШЕНИЕ К ИНВАЛИДАМ В РОССИИ <i>С. И. Батюк</i>	130
ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С НЕФОРМАЛЬНЫМИ ПОДРОСТКОВЫМИ ГРУППАМИ <i>В. Н. Безменов, Л. С. Еремина</i>	133
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ <i>А. А. Вайрих</i>	138
СОВРЕМЕННЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ <i>Е. С. Гордеева</i>	142

ФОРМЫ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ НАСИЛИЯ В СЕМЬЕ <i>Ю. В. Гордиенко</i>	146
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ <i>Ю. В. Дроняева</i>	150
ПОДРОСТКОВОЕ ВОРОВСТВО КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА <i>Е. М. Зинькова, Л. С. Еремينا</i>	156
ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ <i>Л. Б. Кириенко</i>	161
ВОЗМОЖНОСТИ ВОЛОНТЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ СОЦИАЛЬ-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОФЕССИИ «СОЦИАЛЬНЫЙ РАБОТНИК» <i>О.В. Климчук</i>	164
МОТИВАЦИЯ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ <i>Н. К. Козлова</i>	169
АКТУАЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Е. Е. Ланкина</i>	172
ФЕНОМЕН МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ <i>Д. В. Лапин</i>	178
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ПРОФИЛАКТИКИ АЛКОГОЛИЗМА ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ <i>М. Ю. Логинова, А. Г. Яковлева</i>	181
КРИТЕРИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ И ДЕТЬМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ <i>О. И. Непомнящая</i>	184
СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ В РАМКАХ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ АДАПТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОДРОСТКА <i>А. В. Низельник</i>	190
ИДЕАЛ УЧИТЕЛЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА <i>Л. А. Николаева</i>	194

РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ <i>Т. В. Новикова</i>	199
СКЛОННОСТЬ К УПОТРЕБЛЕНИЮ НАРКОТИЧЕСКИХ ВЕЩЕСТВ ДЕТЕЙ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ <i>А. П. Петрова</i>	208
СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ <i>В. А. Сабанцева</i>	212
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ, ПОДВЕРГШИМИСЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ НАСИЛИЮ В СЕМЬЕ <i>О. Савинцева</i>	214
ПРОФИЛАКТИКА АЛКОГОЛИЗМА ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ СРЕДСТВАМИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ <i>Н. В. Скирневская</i>	219
СУЩЕСТВЕННЫЕ АСПЕКТЫ ПОНЯТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК СОЦИАЛЬНОГО ЯВЛЕНИЯ ОБЩЕСТВА <i>В. В. Станский</i>	223
СКЛОННОСТЬ К УПОТРЕБЛЕНИЮ НАРКОТИЧЕСКИХ ВЕЩЕСТВ ДЕТЕЙ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ <i>А. П. Петрова</i>	228
ДИАГНОСТИКА, КОРРЕКЦИЯ И ПРОФИЛАКТИКА ОТКЛОНЕНИЙ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА	
ОБСЛЕДОВАНИЕ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ <i>О. А. Гончарова</i>	232
КАТЕГОРИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, НУЖДАЮЩИЕСЯ В КОРРЕКЦИОННО-РЕЧЕВОЙ ПОМОЩИ <i>Е. Н. Ильина</i>	236
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ГРУППЕ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ <i>М. Е. Красник</i>	240
СОДЕРЖАНИЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ <i>А. А. Кузьмичева</i>	243
РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ В РАБОТЕ С СОЛЕНЫМ ТЕСТОМ <i>О. С. Маскаева</i>	248

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
В РАЗВИТИИ И ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
Н. В. Путинцева..... 250

РАБОТА НАД СМЫСЛОВОЙ СТОРОНОЙ РЕЧИ
ПРИ ПОСТАНОВКЕ ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ
И УТОЧНЕНИИ АКУСТИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЗВУКОВ
В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ
Н. Г. Фурман 252

ПРОЯВЛЕНИЯ ДИСКАЛЬКУЛИИ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ
Т. А. Яровая 256

ПРОЕКТИРОВАНИЕ

ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ
В ГИМНАЗИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ КУЛЬТУРЫ
О. Н. Герасимова, М. А. Журавецкая..... 263

КАТЕГОРИЯ СПРАВЕДЛИВОСТИ В РАБОТАХ ДЖОНА РОУЛЗА И В
СТЕРЕОТИПАХ МЫШЛЕНИЯ РОССИЯН: СОГЛАСИЕ ИЛИ РАЗНОГЛАСИЕ?
А. В. Кыштымков, Г. И. Мусихин..... 265

ВЛИЯНИЕ СРЕДЫ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ
НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА
К. Ю. Ли..... 270

ОПЫТ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ
А. В. Середка, Л. С. Еремينا 274

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ТАЛАНТЛИВЫМИ И ТВОРЧЕСКИМИ ДЕТЬМИ
В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
Е. В. Сикорская, И. Бурцева..... 278

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ КУЛЬТУРЫ
В СИСТЕМЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
Л. В. Спекторович 283

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ МУЗЕЙНЫХ ЗАНЯТИЙ
В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА
ПО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ
НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
Шарыпова Т.А., Владимирова О.А., Брагина Т., Туужикова Т.А. 288

ОПЫТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ И РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЛУБА «ДЕБАТЫ» <i>Н. Н. Юдина, Л. Кузванова, Т. Брагина</i>	292
--	-----

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ СТРУКТУРЫ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА И РЕБЕНКА НА ЭТАПЕ ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>А. В. Антонкина</i>	295
ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЛАСТИ ТЕХНОЛОГИИ <i>Н. С. Григорьева, Н. А. Семенова</i>	298
СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЕ СИСТЕМЫ М. МОНТЕССОРИ <i>И. В. Дронюк</i>	302
ТРЕВОЖНОСТЬ КАК НЕГАТИВНЫЙ ФАКТОР, ПРЕПЯТСТВУЮЩИЙ УСПЕШНОСТИ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ <i>Е. О. Заломаева</i>	306
ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ КАК ПСИХОЛОГО ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА <i>И. А. Карелина</i>	309
ЗНАЧЕНИЕ ИГРЫ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА <i>И. Н. Корнеева</i>	311
ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ СОДЕРЖАНИЯ УМК «ГАРМОНИЯ» <i>О.В. Котасонова</i>	315
РУССКИЕ В СВОИХ ПОСЛОВИЦАХ, ВЗГЛЯД НАРОДА НА ТРУД <i>А. И. Кушнарченко</i>	319
ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ <i>Н. В. Малыхова</i>	324
ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ) <i>Н. А. Меньшикова</i>	328

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» <i>Ж. А. Мирошникова</i>	332
РЕАЛИЗАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА УРОКАХ С ПРИМЕНЕНИЕМ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ <i>Т. А. Никулина</i>	337
СПОСОБЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ <i>О. Н. Шпанич</i>	342

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ

И. С. Бабич

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Г. Б. Черевач к. психол.н., доц.

Использование инноваций в деятельности общеобразовательных учреждений является одной из ведущих тенденций в развитии российского образования конца 20 – начала 21 века.

Нарастающая динамика социальных изменений и усиление конкуренции в сфере образовательных услуг предопределили изменение базовых оснований инновационной деятельности в данной сфере

В последние десятилетия многие страны рассматривают образование как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса. Во второй половине века можно выделить два критических периода в развитии образования. Первый период с середины 60-х годов до конца 70-х. Ученые, специалисты передовых стран пришли к заключению, что соревнование в экономической области сводится к соревнованию в области науки и техники, а последнее в значительной степени предопределяется подготовкой граждан в системе образования [1]. Вторая волна повышенного внимания к проблемам образования возникла в начале 80-х годов, когда пришло отчетливое осознание того факта, что будущее развитие человечества не ограничивается лишь экономическим ростом, а определяется в большей мере уровнем культуры и интеллектуального развития человека. В 1980-1990г. мотивами включения образовательного учреждения в инновационную деятельность выступали, с одной стороны, ценностная (аксиологическая) значимость новых идей, подходов и технологий (инновация как самоценность), а с другой - приобретение инноватором более высокого социально-профессионального статуса и укрепление репутации образовательного учреждения.

В отечественной литературе проблема инноваций долгое время рассматривалась в системе экономических исследований. Однако со временем встала проблема оценки качественных характеристик инновационных изменений во всех сферах общественной жизнедеятельности, но определить эти изменения только в рамках экономических тео-

рий было невозможно. Необходим иной подход к исследованию инновационных процессов, включающий использование современных достижений не только в области науки и техники, но и в сферах управления, образования. [2]. Реформирование всей системы образования невозможно без внедрения новых идей и технологий в работу каждого образовательного учреждения. Развитие образовательных систем происходит благодаря тому, что создаются, распространяются и осваиваются новшества.

Дошкольные образовательные учреждения являются важной частью образовательной системы в России. В настоящее время в сферу инновационной деятельности включены уже не отдельные дошкольные учреждения и педагоги-новаторы, а практически каждое дошкольное учреждение; педагоги детского сада вовлечены в инновационные процессы, касающиеся обновления содержания дошкольного образования. Инновации определяют новые методы, формы, средства, технологии, используемые в педагогической практике, ориентированные на личность ребёнка, на развитие его способностей. Педагогические инновации могут либо изменять процессы воспитания и обучения, либо совершенствовать [3]. Инновационные преобразования приобретают системный характер. Созданы новые типы, виды и профили дошкольных учреждений, новые образовательные программы, позволяющие обеспечить вариативность воспитательно-образовательного процесса, ориентированного на индивидуальность ребёнка и запросы его семьи. Общая цель инновационной деятельности – улучшение способности педагогической системы образовательного учреждения достигать качественно более высоких результатов образования и развития.

Поиски решения педагогических проблем инноватики связаны с анализом имеющихся результатов исследования сущности, структуры, классификации и особенностей протекания инновационных процессов в сфере образования. На теоретико-методологическом уровне наиболее фундаментально проблема нововведений отражена в работах М. М. Поташника, А. В. Хуторского, Н. Б. Пугачёвой, В. С. Лазарева, В.И. Загвязинского с позиций системно-деятельностного подхода, что дает возможность анализировать не только отдельные стадии инновационного процесса, но и перейти к комплексному изучению нововведений [1].

В.С. Лазарев (академик РАО доктор психологических наук, директор Института инновационной деятельности в образовании РАО) дает трактовки понятиям. Инновационная образовательная деятельность – это деятельность, благодаря которой происходит развитие образовательного процесса. Философский энциклопедический словарь определяет развитие как изменения, направленные, закономерные и необхо-

димые. Инновационная деятельность — это особый вид педагогической деятельности. Приведем несколько определений этого понятия. Инновация (нововведение) — в социально-психологическом аспекте — создание и внедрение различного вида новшеств, порождающих значимые изменения в социальной практике. Нововведение (инновация) — комплексный процесс создания, распространения, внедрения и использования нового практического средства, метода, концепции и т.д. — новшества для удовлетворения человеческих потребностей. Нововведение — целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного состояния в другое. Новшество — это именно средство (новый метод, методика, технология, учебная программа и т.п.), а инновация — процесс освоения этого средства. В целом под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшеств.

Каждое новшество в своем движении проходит определенные стадии. В инноватике их называют жизненным циклом новшества. Новшество когда-то возникает, используется, а по прошествии какого-то времени заменяется другими, более совершенными продуктами творчества [2].

Успешность и действенность инновационной работы, ее влияние на развитие дошкольного образовательного учреждения зависят от заинтересованности и профессиональной компетентности участников, системы методических и организационных мероприятий. Участники инновационного процесса всегда должны помнить, что новое добывается признания, пробивает себе дорогу с большим трудом.

Следовательно, изменения в развивающемся дошкольном образовательном учреждении происходят не хаотично, а прогнозируются руководителем на основе закономерностей и направлены на достижение конкретных целей.

Литература

1. Аношкина, В.А., Резванов С.В. Образование. Инновации. Будущее (методологические и социокультурные проблемы). – Р-н-Д., - 2010.
2. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: учеб.пособие для студ.высших учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», - 2010.
3. Шую, Т.Н. «Характеристика инновационных технологий обучения в современном образовательном процессе»
4. <http://shuiu.ucoz.com/>

ТЕХНОЛОГИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО И ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДОВ К РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ РАННЕГО И МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УЧЕТОМ ИХ ВЕДУЩЕЙ СЕНСОРНОЙ МОДАЛЬНОСТИ

Л. И. Бойцова

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Л. В. Вершинина, к.психол.н., доц.

Актуальность проблемы исследования и учета индивидуальных особенностей детей дошкольного возраста в процессе развития связана с тем, что современная система отечественного дошкольного воспитания все более ориентируется на инновационные стратегии в поиске подходов, направленных на гуманистическую, личностно-ориентированную модель организации педагогического процесса. В то же время практика показывает, что условия нормального развития ребёнка оказываются нарушенными вследствие отсутствия необходимого индивидуального психолого-педагогического внимания к уникальности, неповторимости личности каждого ребенка, что приводит к негативным результатам социализации, проявляющимся в нарушении хода и темпа нормального развития. В настоящее время в системе дошкольного воспитания недостаточно внимания уделяется изучению и анализу потенциальных возможностей личности ребенка, предпосылок гармоничного психического, физического и духовного развития.

Появление новых составляющих и единиц анализа развития ребенка способствовало формированию в психологической науке иного подхода к онтогенезу ребенка и его проблемам. Это коснулось и системы дошкольного образования. Содержание и динамика возрастного развития ребенка проектируются педагогическими программами, определяются своеобразием и совершенствованием дидактических систем/технологий, собственными генетическими программами развития ребенка.

Наше исследование связано с учетом ведущей сенсорной модальности дошкольников. Этому содействуют дифференцированный и индивидуальный подходы к обучению, которые выстраиваются с опорой на различия по психофизиологическим особенностям, по общим способностям, по специальным способностям, по интересам.

В условиях информатизации современного общества возрастает значимость и знание индивидуальных стратегий работы с информацией, с учетом психофизиологических особенностей дошкольников, к которым относится ведущая сенсорная модальность.

Анализ литературы позволил выявить существование противоречий между теорией модальностей в психологии, необходимостью реа-

лизации гуманистического подхода к образовательному процессу и отсутствием теоретического обоснования и современных педагогических технологий для ДООУ с учетом сенсорной модальности восприятия дошкольников.

Проблема дифференцированного и индивидуального подходов к обучению детей с учетом ведущей модальности изучалась Е.Л. Александровой, М.В. Алешиной, В.В. Андронатий, Л.Н. Петровой, И.Д. Сотниковой, Т.В. Чирковой, Сиротюк А.Л. и др. Ими рассматривались особенности организации образовательного процесса с учетом ведущей модальности, влияние учета сенсорных модальностей на активизацию познавательной деятельности дошкольников, повышение уровня усвоения ими материала, исследовались педагогические условия организации развития детей с учетом ведущей модальности. В работах вышеперечисленных авторов предлагались традиционные методы и средства обучения, отдельные рекомендации для детей с разной ведущей модальностью, в то время как, на наш взгляд, проблема развития дошкольников с учетом ведущей модальности требует создания целостной технологии работы с модальностями в рамках гуманистической педагогики.

В связи с этим нами была сформулирована **проблема исследования**, заключающаяся в поиске педагогических условий реализации дифференцированного и индивидуального подходов к развитию детей дошкольного возраста с учетом сенсорных модальностей. **Цель** нашего исследования состояла в создании и апробировании технологии развития детей раннего и младшего дошкольного возраста с учетом ведущей сенсорной модальности, позволяющей им усваивать огромный поток информации.

В качестве **гипотезы** выступало предположение о том, что развитие детей раннего и младшего дошкольного возраста на основе учета ведущей сенсорной модальности будет успешным при выполнении ряда педагогических условий:

- 1) использовании специальной технологии дифференцированного и индивидуального подходов и системы методов и средств по развитию модальностей;
- 2) осуществлении специальной методической подготовки воспитателя;
- 3) организации диагностики дошкольников в начале и в конце учебного года;
- 4) создание предметно-развивающей среды для детей с разными модальностями восприятия.

Нами разработана технология реализации педагогических условий осуществления обучения детей раннего и младшего дошкольного воз-

раста на основе учета ведущей сенсорной модальности основа на идеях НЛП (о существовании репрезентативных систем, об уникальности зрительной системы, о поведенческих особенностях людей с разной ведущей модальностью) и на идеях личностно-ориентированного подхода.

Эта технология включает в себя следующие компоненты: цель, задачи, этапы деятельности педагогов, методы и средства осуществления, педагогические условия и критерии оценки эффективности ее реализации.

Задачи:

- 1) развитие позитивного восприятия с использованием зрительных, слуховых и кинестетических моделей;
- 2) развитие умений переводить информацию с одного канала восприятия на другой;
- 3) развитие недоминантных каналов восприятия;
- 4) развитие познавательных процессов.

Развитие на основе учета ведущей сенсорной модальности детей раннего и младшего дошкольного возраста в рамках данной технологии проходит в несколько *этапов*:

На *диагностическом этапе* выявляется ведущий сенсорный канал, а также уровень развития познавательных процессов, а именно особенности слуховой, зрительной и долговременной видов памяти и уровень сенсорного развития детей раннего и младшего дошкольного возраста;

На *проектировочном этапе* с учетом результатов диагностики разрабатываются основные направления оптимизирующей программы: решаются задачи по расширению диапазона информации, воспринимаемой детьми раннего и младшего дошкольного возраста; созданию равных условий восприятия информации для всех детей; формированию первичных умений (микростратегий) выполнения заданий с использованием различных каналов восприятия.

На *этапе внедрения* создаются группы детей с разной ведущей модальностью, получают дальнейшее развитие их первичные умения выполнения заданий; формируются навыки и умения самостоятельно ориентироваться в особенностях аудиальных, визуальных и кинестетических действий, развиваются способности переводить информацию с одного сенсорного канала на другой;

Контрольный этап нацелен на выявление характера изменения сенсорной модальности, уровня сенсорного развития и разных видов памяти.

Процесс развития младших дошкольников с учетом ведущей сенсорной модальности осуществлялся с помощью таких *методов*, как визуализация, «подстройка», выбор оптимальных стратегий в общении с

ребенком озвучивание» иллюстраций, задания на двигательные (аудиальные, зрительные) ассоциации.

Успешное использование разработанной нами технологии развития детей раннего и младшего дошкольного возраста с учетом ведущей сенсорной модальности обеспечивалось следующими **педагогическими условиями:**

- 1) осуществлением специальной методической подготовки воспитателя;
- 2) организацией диагностики дошкольников в начале и в конце учебного года;
- 3) использованием специальной технологии дифференцированного и индивидуального подходов и системы методов и средств по развитию модальностей.

Конкретные результаты исследования на сегодняшний день не получили глубокого анализа, продолжается формирующий эксперимент. Однако мы имеем возможность сделать вывод о том, что сенсорная активность на ранних этапах развития является важным ресурсом формирования и развития познавательных процессов, а значит, требует особого педагогического внимания.

Литература

1. Брэдвей, Л., Алберс Хил Б. Ребенок от 7 до 14 лет. Как научить Вашего ребенка учиться // Л. Брэдвей, Б. Алберс Хил: [пер. с англ.] – М.: ЮНВЕС, 1997. – 256 с.
2. Гриндер, М. НЛП в педагогике: // М. Гриндер, Л. Ллойд: [пер. С. Коледа]. - Москва: Ин-т общегуманит. исслед., 2001. – 307 с.
3. Сиротюк, А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. // А.Л. Сиротюк - М. : ТЦ Сфера, 2003. -288 с.
4. Практикум по возрастной психологии // Под ред. Головей Л., Рыбалко Е. – СПб.: Речь, 2008. – 754 с.
5. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. // И.Э. Унт – М., 1990. – 188 с.

РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ЗАНИМАТЕЛЬНЫЕ ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ

С. Г. Васильева

Воспитатель МАДОУ № 101, г. Томск

Игровая деятельность - ведущая деятельность ребёнка дошкольного возраста. Именно это и определяет формирование психологических новообразований, являющихся основными для этапа дошкольного детства. Исследуя педагогическое значение игры. Л. С. Выготский писал,

что игра не представляет собой чего-либо случайного, т.к. она неизменно возникает на всех стадиях культурной жизни у самых разных народов. По его мнению, игры организуют высшие формы поведения и бывают связаны с разрешением довольно сложных задач. Своеобразие игры заключается в том, что она является генеральной формой поведения, а внутри неё зарождаются другие виды деятельности.

Актуальность темы обусловлена тем, что дети дошкольного возраста проявляют спонтанный интерес к математическим категориям: количество, форма, время, пространство, которые помогают им лучше ориентироваться в вещах и ситуациях, упорядочивать и связывать их друг с другом, способствуют формированию понятий.

Формирование элементарных математических представлений, в конечном счете, есть лишь средство умственного развития ребёнка, его познавательных способностей. Однако познание – функция не только интеллекта человека. Познание – функция его личности. Оно невозможно без таких качеств, как активность и самостоятельность, уверенность в себе, в своих способностях и силах. Для детей, кроме того, необходимо ощущение защищённости и безопасности [2]. Именно занимательные упражнения и развивающие игры являются средством, обеспечивающими рациональную взаимосвязь работы воспитателя на занятиях и вне них.

Работа по данному приоритетному направлению была начата с создания развивающей среды, разработки перспективного планирования, подбора занимательного материала. Оформлен «Уголок занимательной математики», который оснащён играми, пособиями и материалами. Дети могут самостоятельно выбирать понравившуюся интересующую их игру, пособие и играть индивидуально или совместно с другими детьми. Ребята занимают своё свободное время не только развлекательными, но и требующими умственного напряжения, интеллектуального усилия играми. Разработаны: перспективные планы; ряд авторских занимательных игр и упражнений; картотеки: задачи в стихах, задачи на сообразительность, стихотворения о цифрах, загадки с числами, подвижные игры с числительными, ребусы и головоломки, лабиринты, изготовлен дидактический материал.

Для эффективной работы с детьми весь занимательный материал математического содержания разделен на несколько этапов.

На первом этапе предлагаются игры на развитие математических представлений: «Переполюх» с целью формирования умения различать контрастные и смежные части суток; «Запомни картинки» с целью развития внимания и памяти, различения геометрических фигур по характерным признакам; «Найди каких игрушек поровну», «Подбери пару» с целью научить ребёнка количественному и порядковому счёту; «Зве-

рюшки на дорожках» с целью умения выделять два свойства фигуры (форма и размер; размер и цвет). «Мастерская форм» с целью развития представлений о геометрических фигурах, выделение их по характерным признакам и др.

На втором этапе проводятся игры: «Что изменилось?», «Кто здесь прячется?» Цель: ориентировка в групповой комнате, умение двигаться в заданном направлении. «Что досталось тебе?» Цель: манипулирование с жидкостями и сыпучими материалами. «Учимся находить видимые различия» Цель: ориентировка на плане в группе и на участке по плану. «На что похоже?» Цель: развитие внимания, обобщение геометрических форм по размеру. Игры с блоками Дьенеша - с усложнением и др.

На третьем этапе проводятся игры: «Внимание» Цель: умение ориентироваться по плану детского сада. «Что изменилось?» Цель: ориентировка с усложнением. «Чем похожи, чем различаются?» Цель: умение выделять одновременно два свойства фигуры (форма- цвет, размер-цвет, форма-размер). «Исправь ошибку» Цель: умение сравнивать предметы по толщине, высоте и массе. «Кто знает, пусть дальше считает!» Цель: развитие счёта в обратном направлении и др.

Успешное развитие математических способностей не возможно без помощи родителей. Для них проводятся консультации, семинары, практикумы, круглые столы и совместные мероприятия с детьми: «Звёздный час», «Что, где, когда?», «Интеллектуальная мастерская» и другие.

Работа по данному направлению приносит положительные результаты развития элементарных математических представлений у детей. Игровая форма обучения повышает настроение детей, способствует проведению игр в эмоциональном ритме, а самое главное помогает развитию элементарных математических способностей. Проводимый мониторинг и диагностика показывают положительные результаты логико-математического развития детей.

Литература

1. Пастюк О. В. Дошкольная педагогика в схемах и таблицах/О. В. Пастюк - Ростов-на-Дону: Феникс 2009.- 196 с.
2. Сербина Е. В. Математика для малышей: Кн. для воспитателя дет. сада./ Е. М. Сербина - М.: Просвещение, 1992. – 80 с.
3. Михайлова З. А. Игровые занимательные задачи для дошкольников / З. А. Михайлова.- М.: Просвещение, 1990. – 95 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОУ

Ж. В. Воденицкая

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: А. В. Гычев, д.м.н., доцент кафедры ППО

Педагогическая профессия относится к профессиям типа «Человек—Человек». Согласно Е.А. Климову, этот тип профессий определяется следующими качествами человека: устойчиво хорошим самочувствием в ходе работы с людьми, потребностью в общении, способностью мысленно ставить себя на место другого человека, способностью быстро понимать намерения, помыслы, настроение других людей, способностью быстро разбираться во взаимоотношениях людей, способностью хорошо помнить, держать в уме знание о личных качествах многих и разных людей и т. д.[1]

В организации учебно-воспитательного процесса нельзя пройти мимо такого мощного педагогического фактора, как характер воспитателя, свойства и качества его личности. У одного педагога слишком твердый характер и крепкая воля, большая общественная активность. Он стремится все сделать сам, подавляет спонтанность детей, оставляет их непричастными и равнодушными зрителями. У другого - мягкий, он не способен потребовать от воспитанников элементарного порядка. Плохое знание педагогики и психологии, нежеланием преодолеть себя, формировать свой характер в соответствии с педагогическими требованиями дают простор непосредственному проявлению натуры: вспыльчивости, жесткости или бесхарактерности, нетребовательности [7].

По Е.А. Климову, человеку этой профессиональной схемы свойственны [1]:

- 1) умение руководить, учить, воспитывать, «осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей»;
- 2) умение слушать и выслушивать;
- 3) широкий кругозор;
- 4) речевая (коммуникативная) культура;
- 5) «душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, характера человека, его поведению, умение или способность мысленно представлять, смоделировать именно его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или иной, знакомый по опыту»;
- 6) «проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше»;

- 7) способность сопереживания;
- 8) наблюдательность;
- 9) «глубокая убежденность в правильности идеи служения народу в целом»;
- 10) решение нестандартных ситуаций;
- 11) высокая степень саморегуляции.

К личностным (индивидуально-психологическим) качествам педагога в дошкольных учреждениях в первую очередь могут быть отнесены [4]:

- 1) адекватность самооценки и уровня притязаний,
- 2) определенный оптимум тревожности, обеспечивающий интеллектуальную активность учителя,
- 3) целенаправленность,
- 4) эмпатийность.

В общечеловеческом смысле это должен быть расположенный к людям (к детям), сердечный, гуманный, внимательный и искренний человек (В.А.Сухомлинский), который всегда имеет в виду их социальную незащищенность (Я. Корчак) и может видеть себя в детях, встать на их позицию. Характеризуя качества педагога дошкольного учреждения, необходимо подчеркнуть важность пластичности и легкости смены педагогом социальных ролей (роли учителя, советчика, друга, родителя и т.д.), готовности принять позицию ребенка. В процессе дошкольного обучения воспитатель может выступать в качестве няньки, рассказчика, артиста и т.д. Согласно А.К. Марковой, профессионально компетентен «такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обучаемости и воспитанности детей»[4].

Степень активности каждой личности, как и степень влияния коллектива на личность, определяются тем, насколько личность переживает эмоциональное благополучие в данном коллективе [2].

Эмоциональное состояние, в котором преобладают стенические или астенические эмоции, могут проявляться у человека в любом виде его деятельности и стать его характерологической чертой. Эмоциональные процессы вызывают изменения в организме человека, вызывают изменения пульса, давления, расширение зрачков и др. Одной из форм нарушения нормальной жизни человека является напряженность, вызванная эмоциональным состоянием человека. Часто повышенная эмоциональная напряженность сопровождается страхами, беспокойством, опасениями и перерастает в устойчивое состояние тревожности. Тревожность может быть личностной и ситуативной [9].

Каждая личность должна обладать определенной степенью агрессивности. Отсутствие ее приводит к пассивности, конформности и т. д. Сама по себе агрессивность не делает педагога сознательно опасным. В житейском сознании агрессивность является синонимом «злонамеренной активности». Однако само по себе деструктивное поведение «злонамеренностью» не обладает, таковой его делает мотив деятельности, те ценности, ради достижения и обладания которыми активность разворачивается. [6].

Исследование проводилось в МБДОУ «Теремок № 56» пгт. Краснобродский Кемеровской области. Коллектив женский, возраст от 31 года до 61 года. В состав педагогического коллектива входят 35 человек. Почти 60% педагогов имеют стаж свыше 20 лет.

Исследование проводилось с целью изучения психоэмоционального состояния педагогов в данном коллективе. Объектом исследования являются профессионально-личностные качества воспитателей. Предметом исследования являются психические состояния педагогов.

Особенности психоэмоционального состояния педагогов мы диагностировали с помощью теста «Самооценка психических состояний» (по Айзенку) [8]. Показателями теста являются психические состояния: тревожность (свойство личности и состояние в какой-либо определенный момент, связанное с конкретной ситуацией), фрустрация (состояние человека, выражающееся в характерных особенностях переживаний и поведения и вызываемое объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели или к решению задачи), агрессивность, ригидность.

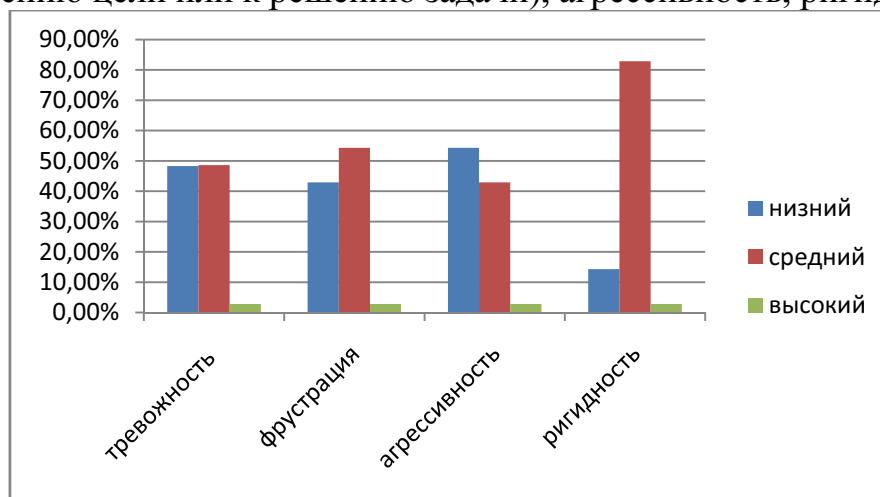


Рисунок 1 - Особенности самооценки психических состояний у педагогов

В ходе исследования было выявлено (рисунок 1), что сотрудники имеют определенный оптимум тревожности, обеспечивающий интеллектуальную активность педагога. Они устойчивы к неудачам, не боятся трудностей. Фрустрация выражается в характерных особенностях

переживаний за воспитанников и высокой ответственности за них. Педагоги выдержаны, у них легкая переключаемость. Они обладают определенной степенью агрессивности, что не делает их опасными для людей.

Для исследования эмпатии (сопереживания), т.е. умения поставить себя на место другого человека и способности к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей мы использовали методику И. М. Юсупова [3].

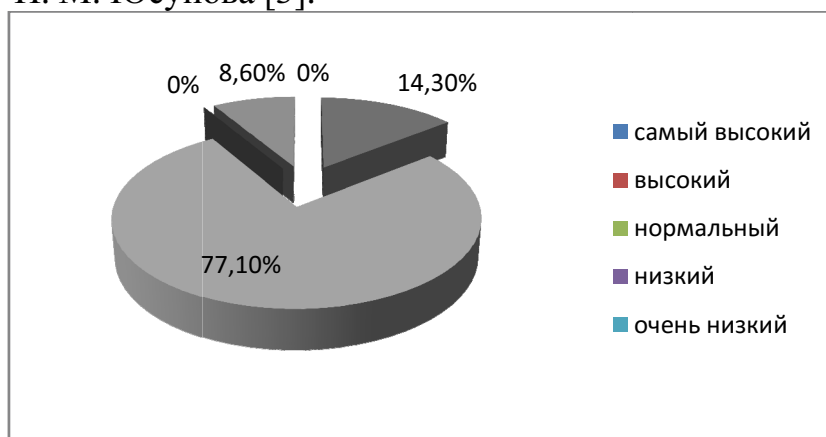


Рисунок 2 –Уровни эмпатийных тенденций у педагогов ДОУ

В ходе исследования было выявлено (рисунок 2), что 14,3% педагогов чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое им прощать, стараются не допускать конфликты и находить компромиссные решения. Нормальный уровень присущ подавляющему большинству испытуемых (77%). Воспитатели предпочитают деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенными, что она будет принята. В межличностных отношениях они более склонны судить о других по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. И только 8,6% сотрудников испытывают затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствуют себя в большой компании, сторонники точных формулировок и рациональных решений, друзей ценят больше за деловые качества и ясный ум.

Данное исследование выявило особенности психоэмоционального состояния педагогов муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Теремок № 56». Воспитатели устойчивы к неудачам, не боятся трудностей. Педагоги выдержаны, доброжелательны, общительны, эмоциональны, у них легкая переключаемость. Они могут поставить себя на место другого человека, способны к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей Эта эмоциональная особенность играет большую роль в общении, в восприятии ими друг друга, установлении взаимопонимания. Воспитатели предпочитают деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенными, что она будет принята.

Тест «Самооценка психических состояний» (по Айзенку)

Оценка и интерпретация баллов

I. Тревожность: 0- 7 - не тревожны; 8-14 баллов - тревожность средняя,

допустимого уровня; 15- 20 баллов - очень тревожный.

II. Фрустрация: 0- 7 баллов - не имеете высокой самооценки, устойчивы к неудачам, не боитесь трудностей; 8- 14 баллов - средний уровень, фрустрация имеет место; 15- 20 баллов - у вас низкая самооценка, вы избегаете трудностей, боитесь неудач, фрустрированы.

III. Агрессивность: 0- 7 баллов - вы спокойны, выдержаны; 8- 14 баллов – средний уровень агрессивности; 15- 20 баллов - вы агрессивны, не выдержаны, есть трудности при общении и работе с людьми.

IV. Ригидность: 0- 7 баллов – ригидности нет, легкая переключаемость, 8- 14 баллов - средний уровень; 15- 20 баллов - сильно выраженная ригидность, неизменность поведения, убеждений, взглядов, даже если они расходятся, не соответствуют реальной обстановке, жизни. Вам противопоказаны смена работы, изменения в семье.

Код участника	1. Тревожность	2. Фрустрация	3. Агрессивность	4. Ригидность
1	6	7	6	8
2	3	4	14	14
3	7	5	10	9
4	3	4	3	9
5	3	4	5	8
6	8	8	10	9
7	10	6	2	9
8	13	11	13	14
9	12	10	6	13
10	9	7	4	6
11	14	11	12	19
12	7	7	4	4
13	5	11	3	8
14	5	9	6	9
15	13	11	4	9
16	8	13	7	12
17	3	4	14	14
18	5	8	6	11
19	7	6	4	9
20	11	9	9	8
21	4	11	11	12
22	3	10	7	6
23	8	15	8	13
24	14	8	4	14

25	11	9	4	9
26	8	7	5	8
27	5	7	10	7
28	9	11	7	6
29	13	9	15	9
30	10	14	8	11
31	5	13	6	8
32	18	5	10	14
33	4	9	11	13
34	3	7	10	9
35	8	7	9	11

I. Тревожность – 0-7 баллов – 18 человек, 8-14 – 16 ч., 15-20 – 1 ч.

II. Фрустрация – 0-7б. – 15 ч., 8-14б. – 19 ч., 15–20б. – 1ч.

III. Агрессивность 0-7б. – 19ч., 8-14б. – 15ч., 15-20б. - 1ч.

IV. Ригидность – 0-7 б.– 5ч., 8-16.4 – 29ч., 15-20б. – 1ч.

Литература

1. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М.: АСПЕКТ ПРЕСС, 2002.
2. Колесников, Л. Ф. Резервы эффективности педагогического труда / Л. Ф. Колесников. - Новосибирск, 1985 .
3. Колесникова, Г. И. Психодиагностика от А до Я / автор-составитель Г. И. Колесникова. – Ростов н/Д: Феникс, 2009.
4. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. - М.: Просвещение, 1993.
5. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. - М.: Флинта, 1998.
6. Опросник Басса-Дарки – Режим доступа - http://azps.ru/tests/tests_agression.html
7. Рыданова, И. И. Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. – Минск, Беларуская наука, 1998.
8. Тест «Самооценка психических состояний» (по Айзенку) - Режим доступа - <http://www.psyport.ru/test/sps.htm>
9. Эмоциональные состояния – режим доступа - <http://www.inomir.ru/psychology/personality/628.html>

ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

С. Е. Гостюшкина

воспитатель МАДОУ № 101, г. Томск

За последние 5-6 лет число людей, изучающих английский язык, резко возросло. То, что без знания иностранных языков современному человеку обойтись невозможно стало очевидным для всех. Изменился

и возраст обучающихся. Родители стремятся начать обучение детей иностранному языку уже с дошкольного возраста.

До сих пор бытует мнение, что раннее изучение иностранного языка является непростительным усложнением содержания дошкольного образования, и вредно, поскольку «лишает ребенка детства». Однако, имеющийся опыт отечественных и зарубежных исследований в данной сфере, доказывает, что изучение иностранного языка, в случае правильной организации занятий, развивает детей, поднимает их образовательный и культурный уровень.

В последнее время в соответствии с потребностями общества раннее обучение иностранным языкам стало входить составным компонентом в систему непрерывного образования: детский сад – школа.

Безусловно, общение на любом языке требует большого словарного запаса, который накапливается в течение нескольких лет. Отсюда следует, что изучать иностранный язык нужно начинать с раннего детства. Это вызвало необходимость у педагогов поиска новых программ, форм обучения и приемов, позволяющих детям эффективно и качественно, а главное с интересом изучать иностранные языки.

Следует отметить, что формы обучения иностранному языку должны быть направлены не на усвоение как можно большего количества лексических единиц, а на воспитание интереса к предмету, развитие коммуникативных навыков ребенка, умение выразить себя. Важно добиться определенных качеств овладения материалом, что должно позволить ребенку при минимуме средств, предполагая последующее нарастание языковых единиц использовать их ситуативно, и осмысленно.

Обучение детей старшего дошкольного возраста имеет свои особенности. Педагог должен понимать, что уровень развития детей еще недостаточен для самостоятельного решения ими многих задач, возникающих в процессе деятельности: игровой, продуктивной, речевой и др. Шестой год жизни является самым важным на пути к формированию способностей к изучению иностранного языка.

В это время рекомендуется применять при обучении детей приемы, обеспечивающие повышение работоспособности детей, развитие умственной активности и любознательности, формирование элементов целенаправленного внимания, произвольной памяти и воображения, начальных форм осознанного управления своим поведением.

В связи с этим большое значение придается методам развивающего обучения – систематизации предлагаемых знаний и умений, использованию вспомогательных наглядных средств, облегчающих ребенку процесс познания, формированию умений выполнять задания определенного типа и применять их в новых условиях.

В течение учебного года в нашем детском саду отслеживается результативность овладения иностранным языком детьми старшего дошкольного возраста, и полученные данные сопоставляются с критериями диагностики. И, как правило, результаты диагностики позволяют убедиться в том, что у детей накоплен богатый лексический материал. Они умеют слушать и понимать педагога, умеют применять свои знания на практике – и в общении со взрослыми носителями языка и со сверстниками. Таким образом, у них происходит сознательное овладение иностранной речью как реальным средством общения.

Как показывает опыт, волнующим для родителей и немаловажным для педагогов является вопрос о способностях ребенка к овладению иностранными языками.

Существуют ли специфические способности в этой области, и если да, то, как они связаны с другими свойствами личности, и можно ли их корректировать? Можно ли говорить о лингвистической одаренности, как мы говорим об одаренности музыкальной или литературной? Некоторые исследователи утверждают, что «способностей к языку» вообще нет как таковых. В целом способности к языку складываются из многих компонентов, чаще всего неспецифических. К таким неспецифическим способностям относятся темперамент, характер, индивидуальные различия в протекании психических процессов (памяти, мышления, восприятия, воображения), а также индивидуальные особенности личности связанные с общением.

Однако говорить о некоторых специфических способностях к языку все же возможно. Дети пяти-шести лет обладают хорошим речевым слухом и цепкой языковой памятью. У них также сильно развито эмоционально-образное восприятие языка. Форма слова, его звуковая оболочка, складность и ритмичность речи, красота и выразительность звука для детей этого возраста важнее лексического значения и грамматической стройности. Слова привлекают их, прежде всего своим звучанием.

Что же касается коммуникабельности и наличия положительной установки, то дети пяти-шести лет в большинстве своем достаточно коммуникабельны и лишены тех многочисленных комплексов и зажимов, которые становятся психологическим барьером для многих взрослых в овладении иностранным языком как средством общения (например, взрослый гораздо больше боится сделать ошибку). Они любознательны, и стремятся к активному познанию мира, причем именно в этом возрасте процесс непосредственного чувственного познания дополняется словесным.

Для развития языковой одаренности необходимо создание содержательной развивающей среды, которая включает в себя:

- 1) наличие кабинета, его оснащенность: методической литературой, аудиокассетами по всем темам, наглядными пособиями, игрушками, раздаточным материалом;
- 2) наличие интерактивной доски;
- 3) разработка цикла занятий с учетом возрастных особенностей детей;
- 4) выбор методов, форм, средств работы, соответствующих возрастным особенностям дошкольников.

К сожалению, специальной программы, разработанной для изучения иностранного языка в дошкольных учреждениях, пока нет. Поэтому мною была разработана модифицированная программа «Английский – это весело!», которая предполагает формирование гармоничной личности, развитие познавательных и языковых способностей. Цель данной программы состоит в создании благоприятных условий для максимального раскрытия индивидуального и творческого потенциала детей, выявление и развитие их лингвистических способностей и коммуникативных навыков.

В дошкольном возрасте игра имеет важнейшее значение в жизни ребенка и является ведущей деятельностью, поэтому основным средством развития языковых способностей у дошкольников мною была выбрана игровая деятельность. А именно-подвижные игры: дидактические, пальчиковые, сюжетно-ролевые. На своих занятиях применяю элементы и театрализованной деятельности, где дети в непринужденной обстановке, исполняя роли героев, развивают коммуникативные и речевые навыки. Организация разнообразных игр и мини-спектаклей на занятиях вызывает желание у детей высказываться на английском языке, а также воспитывает у них нравственные качества, которые, в свою очередь, повышают уровень их воспитанности.

Для работы с детьми разработан цикл сюжетно-ролевых игр, таких как «Экскурсия по Лондону» (раздел: профессии), «Мы идем в зоопарк» (раздел: животные), «Посетите наше кафе» (раздел: продукты), «Магазин Игрушек» (раздел: игрушки), «Мы пешеходы» (раздел: транспорт), «Папа, мама, я – дружная семья» (раздел: семья). Данные игры позволяют пополнить словарный запас, усвоить лексические и грамматические структуры.

Для развития языковой одаренности дошкольников необходимо создание содержательной развивающей среды: наличие методической литературы, технических средств обучения.

С этой целью разработан ряд авторских игр:

- 1) пальчиковые: «Счастливая семья», «Потанцуй Питер – Пойнтер», «Десять маленьких пальчиков», «Шалтай – Болтай» и др.

- 2) дидактические: «Узнай цвет», «Узнай слово», «Найди предмет», «Как тебя зовут», «Покажи картинку», «Узнай предмет», «Чего не хватает?» и др.
- 3) подвижные игры: «Съедобное-несъедобное», «Охотник», «Мистер волк», «Светофор», «Разбойник», «Лондонский мост», «Лексические стульчики», «Кошки-мышки» и др.

Для работы с детьми подобран иллюстративный материал, игрушки, изготовленные атрибуты для сюжетно – ролевых игр, собрана фонотека и видеотека, изготовлены различные виды театров: кукольный, настольный, теневой.

Большая работа в детском саду проводится с родителями. Для них организован клуб “Happy English”, где они могут узнать о достижениях овладения иностранным языком своих детей, получить дополнительную информацию. Дети совместно с родителями принимают участие в различных конкурсах, например «Почта Британии». Также дети принимают активное участие в конкурсах песен и стихов на английском языке.

В заключение хочется отметить, что знание иностранного языка уже в дошкольном возрасте сможет расширить представление детей об окружающем и жизненном пространстве, а также создать мотивацию и желание изучать этот предмет в дальнейшем.

Литература

1. Гурвич, Е.М., Мы играем. Пособие по английскому языку для дошкольников. М., 2000.
2. Кулиш, В.Г. Занимательный английский для детей: сказки, загадки, увлекательные истории – М.: ООО «Издательство АСТ»; Донецк: «Сталкер», 2002.
3. Обучение иностранному языку дошкольников/ обзор теоретических позиций. Иностранные языки в школе. № 1. 2001.
4. Черепова, Н.Ю. Английский язык для дошкольников. Игры, песни, стихи. Методическое пособие по созданию языковой среды в детском саду. М.: «Аквариум ЛТД», К.: ГИППВ, 2002.
5. Штайнепрайс, М.В. Английский язык и дошкольник. Программа обучения дошкольников английскому языку – М.: ТЦ Сфера, 2007.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА И РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Г. В. Денисова

МАДОУ № 63 г. Томск

«Здоровье – это главное жизненное благо»

Януш Корчак

Все родители хотят обеспечить своему ребенку наилучший старт в жизни, и большинство хорошо понимает, что для нормального роста, развития и крепкого здоровья необходимо движение. Поддержать у детей положительное отношение к активному образу жизни и в дальнейшем желание сохранять и укреплять свое здоровье – важные составляющие воспитания в семье. Лучше всего показать ребенку на собственном примере, как нужно относиться к физкультуре и спорту. Если дети видят, что родители испытывают удовольствие от ходьбы на лыжах, катания на коньках, пеших прогулок, т.е. от любого здорового активного досуга, они будут им подражать.

Цель нашей работы – в сотрудничестве с семьей воспитать физически развитого, жизнерадостного ребенка путем формирования у него осознанного отношения к своему здоровью и потребности к здоровому образу жизни, но это возможно только в том случае, если фундаментом станет совместная детско-родительская деятельность, организованная на базе ДОУ, при котором взрослые личным примером будут подкреплять осознанное желание детей быть здоровыми.

В ходе взаимодействия с семьями мы решаем следующие задачи:

- 1) создание системы взаимодействия с семьей в процессе воспитания у детей интереса к занятиям физкультурой и спортом на основе открытости;
- 2) максимальное использование имеющихся ресурсов: образовательных и материально-технических;
- 3) формирование у детей культурно-гигиенических навыков, системы знаний о собственном теле, здоровом образе жизни, основах анатомического строения собственного тела.

Общение родителей с коллективом детского сада наиболее продуктивно проходит во время праздников. Но чтобы праздники не стали своеобразным отчетом перед родителями, необходима четкая система взаимодействия педагогов, родителей и детей.

Работу с родителями мы условно разделили на три части:

Первая часть «На пути к сотрудничеству»

Цель: мотивировать родителей на сотрудничество.

Задачи: анализ потребностей, жизненных принципов, компетентности, культуры родителей.

Методы использовались общепринятые - анкетирование, беседы.

Вторая часть «Узнаем друг друга»

Цель: привлечение родителей к совместной физкультурно-оздоровительной работе и повышение их компетенции в воспитании здоровой и физически развитой личности, а также роли влияния положительного примера взрослых.

Здесь мы использовали следующие виды взаимодействия:

- 1) просмотр родителями открытых занятий по физкультуре, спортивного досуга;
- 2) организация для них консультаций, «Школа для родителей»;
- 3) привлечение родителей к изучению необходимой литературы, статей, программ (информационные стенды, памятки, ширмы).

Третья часть «Активное сотрудничество»

Цель: активное участие родителей в физкультурно-оздоровительной деятельности.

Оно включает:

- 1) участие в физкультурно-оздоровительных досугах, семейных праздниках;
- 2) привлечение родителей к участию в подвижных играх («Ярмарка подвижных игр»);
- 3) в качестве примера успешной работы по взаимодействию ДООУ и семьи в формировании здорового образа жизни дошкольников проводятся совместные интегрированные занятия с участием родителей.

Совместные физкультурно-оздоровительные занятия с родителями – возможность приобщить взрослых к двигательной деятельности с детьми. Занятия повышают их заинтересованность в оздоровлении ребенка, способствуют приобретению родителями и детьми разнообразного двигательного опыта, учат взаимодействовать, снимают чувство неуверенности. Отличительная особенность этих занятий в том, что родители не только помогают педагогу, но и становятся индивидуальными тренерами своего ребенка. А это помогает детям, родителям и педагогам гармонизировать детско-родительские отношения, устанавливать межличностное общение ребенка и взрослого, сформировать умение выполнять движения в детско-родительской паре. Занятия включают в себя выполнение различных физических упражнений: парные, основные, танцевальные, подвижные игры, игры-эстафеты. Проводятся такие занятия 1 раз в месяц.

Совместные физкультурные занятия, тесное сотрудничество руководителя физического воспитания, педагогов групп и специалистов детского сада, позволяют повысить эффективность взаимодействия

дошкольного учреждения с семьей в плане педагогического просвещения родителей, пропаганды здорового образа жизни, оказания психологической поддержки и помощи детям и взрослым. Родители с удовольствием посещают такие занятия, проявляют желание заниматься физкультурой вместе с ребенком. Совместная двигательная деятельность раскрепощает их, способствует более эффективному эмоциональному общению с детьми.

Мы не ограничиваемся участием только родителей, ведь физкультурно-досуговой деятельностью совместно с детьми могут заниматься бабушки и дедушки, старшие братья и сестры. Многие родители признают действенным средством физического воспитания детей воспитание на личном примере. Это правильно, но немалую роль в формировании осознанного отношения к своему физическому развитию у ребенка играет момент состязания. Поэтому мы используем различные эстафеты, соревнования, конкурсы с участием детей, педагогов и взрослых. Игры отличаются своей динамичностью и простотой, так как рассчитаны на любой возраст участников и не требуют дополнительного времени на разучивание.

Дети нашего сада ежегодно принимают участие в районных соревнованиях: «Спортивные надежды», «Юный армеец», «Дошколенок-чемпион». Ежегодно в саду проходят праздники: «Папа, мама, я – спортивная семья!», «Малая Олимпиада».

Хорошей традицией в детском саду стала организация выставок детских работ, фотовыставок, которые организованы в группах по теме: «В здоровом теле – здоровый дух!». В группах при содействии родителей оборудованы спортивные центры.

Совместная спортивная деятельность детей и взрослых полезна и необходима. Мы можем отметить следующие результаты.

1. Родители могут увидеть своего ребенка в условиях, отличных от домашних, что способствует пересмотру методов и приемов воспитания.

2. Они постепенно убеждаются, что их участие в организации и проведении совместных спортивных мероприятий важно для здоровья их ребенка.

3. Способствует эмоциональному сближению взрослых и детей.

4. Улучшает состояние здоровья детей по всем показателям (уровень физического развития - 89% среднее, 11% выше среднего; физическая подготовленность - 65% средний, 35% высокий уровень; группа здоровья: I - 21%, II - 79%).

5. Дети с удовольствием повторяют освоенные упражнения дома, на прогулке, в свободное время вместе с родителями.

6. Родители активно участвуют во всех физкультурно-оздоровительных мероприятиях, проводимых в ДОУ.

Таким образом, организация взаимодействия дошкольного учреждения с семьей по вопросам физического воспитания строится на признании главенствующей роли родителя как первого воспитателя ребенка, создании атмосферы доверия, открытости, взаимного уважения, что позволяет раскрыть и развивать потенциальные возможности маленького человека.

Литература

1. Борисова, Е.Н. Система организации физкультурно-оздоровительной работы с дошкольниками. – Панорама. 2009.
2. Дьякова, Т.А. Взаимодействие с семьей по вопросам физического воспитания и укрепления здоровья детей // Инструктор по физкультуре. – № 2. – 2009. – с. 100-105.
3. Бабич, О.В. Взаимодействие ДОУ и семьи в целях формирования здоровья и гармоничного развития детей // Инструктор по физкультуре. – № 3. – 2009. – с. 60-67.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ЧЕРЕЗ ТЕАТРАЛИЗОВАННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Е. В. Зайцева

МАДОУ № 101, г. Томск

С самых ранних лет ребенок стремится проявить творчество. Очень важно создать в детском коллективе атмосферу свободного выражения чувств и мыслей, поощрять желание быть непохожим на других, разбудить их фантазию, реализовать их способности. В развитии творческих способностей детей помогает театр, театральная деятельность, поскольку она в своей основе содержит творческое начало.

Театрализованная деятельность является источником развития чувств, глубоких переживаний и открытий ребенка, приобщает его к духовным ценностям, развивает эмоциональную сферу ребенка, заставляет его сочувствовать персонажам, сопереживать разыгрываемым событиям.

В связи с этим в моей профессиональной деятельности стала приоритетной целью: развитие творческих способностей через театральную деятельность.

Поставленная цель реализуется через решение следующих задач:

- Создать условия для развития творческих способностей через театральную деятельность.
- Воспитать интерес к различным видам театральной деятельности.

- Сформировать основные навыки актерского мастерства (навыки кукловождения, умение принимать на себя роль и действовать в соответствии со сценарием, строить монолог, диалог от имени своего героя, формирование чувства сцены).

- Развить все компоненты, функции, формы речевой деятельности.

- Совершенствовать познавательные процессы.

Для достижения поставленной цели, эффективного решения задач особо актуальным является создание нетрадиционной предметно-развивающей среды в группе. В связи с этим был оформлен уголок «Мир театра?», включающий в себя:

- ТСО (магнитофон, телевизор, DVD проигрыватель, аудиозаписи классические, детские произведения).

- Наглядные пособия (видеоматериал, репродукции картин, иллюстрации, плакаты, фотографии, альбомы по теме «Театр»).

- Детская художественная, познавательная и методическая литература.

- Атрибуты для организации театрализованных игр (фланелеграф, ширмы, шапочки, маски, разнообразные виды театров: би-ба-бо, настольный, пальчиковый, конусный, на банках, на прищепках, на плашках, варежковый театр).

Весь инвентарь и оборудование отвечают требованиям безопасности для жизни и здоровья воспитанников, являются яркими, красочными, полифункциональными. Это позволяет оптимально организовать регламентированную и самостоятельную активность дошкольников в группе.

В человеке всегда заложено творческое начало, и театр как вид искусства, наиболее полно способствует творческому развитию личности дошкольников. Театр – одно из ярких эмоциональных средств, формирующих вкус детей. Он воздействует на воображение ребенка различными средствами: словом, действием, изобразительным искусством, музыкой и т. д. Театр формирует у детей целеустремленность, собранность, взаимовыручку, взаимозаменяемость.

Активными участниками театрализованной деятельности являются дети и их родители. Работа с родителями включает анкетирование, консультации по вопросам социально-личностного развития дошкольников, беседы, оформление наглядной агитации, привлечение к участию в досугах и развлечениях. Считаю, что активность и заинтересованность родителей, их личный пример – важнейшее условие обеспечения успешности организуемой работы.

В.А. Сухомлинский писал о детях так: «ребёнок по своей природе – пытливым исследователем, открывателем мира. Так пусть же перед ним откроется чудесный мир в живых красках, ярких и трепетных звуках, в

сказке и игре, в собственном творчестве, в красоте, воодушевляющей его сердце, в стремлении делать добро людям. Через сказку, фантазию, игру. Через неповторимое детское творчество – верная дорога к сердцу ребёнка». Через создания кукольного театра у детей развивается способность к творчеству, любовь к созиданию, интерес к познанию нового.

Таким образом, театрализованная деятельность является составной частью общего развития творческих способностей дошкольников. Театрализация способствует развитию речи, творческому воображению, воспитывает умение жить в коллективе, развивает коммуникативные навыки – формирует личность полноценной и гармоничной.

Литература

1. Буренина, А.И. От игры до спектакля: Учебно-методическое пособие. СПб., 1995.
2. Кошманская, И.П., Театр в детском саду (Серия «Мир вашего ребёнка»). – Ростов н. /Д: изд-во «Феникс», 2004.
3. Петрова, Т.И., Сергеева Е.Л., Петрова Е.С. Театрализованные игры в детском саду: Разработки занятий для всех возрастных групп с методическими рекомендациями. – М.: Школьная Пресса (Дошкольное воспитание и обучение. Приложение к журналу «Воспитание дошкольников». Выпуск 12), 2000.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ТЕМПЕРАМЕНТА

Е. В. Изосимова

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Л. В. Вершинина, к.психол.н., доц.

Произвольное внимание – важная составляющая готовности ребенка к обучению в школе. Развивать и совершенствовать внимание столь же важно, как и учить письму, счету, чтению. Поэтому педагогам дошкольного учреждения необходимо знать особенности его формирования.

Проблемой развития произвольного внимания занимались многие отечественные и зарубежные психологи (Дж. Миль, И. Гербарт, Т. Рибо, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Добрынин, Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, Л.Н. Леонтьев, Р.С.Немов, Г.А. Урунтаева и многие другие). Однако, несмотря на достаточно большое количество публикаций по проблеме развития произвольного внимания детей дошкольного возраста, недостаточно изучена специфика сопровождающей работы по формированию внимания детей с учетом их индивидуальных особенностей, таких

как темперамент. Поэтому, проблему психологического сопровождения формирования произвольного внимания детей дошкольного возраста с разными типами темперамента мы относим к разряду малоизученных.

Исследования, проведенные нами по данной тематике, позволяют сделать вывод о том, что дети с разными формально-динамическими характеристиками имеют свои особенности развития произвольного внимания: у детей с преобладанием холерического и сангвинического типов темперамента слабая концентрация и устойчивость внимания, а у флегматиков и меланхоликов – переключение и распределение внимания.

В связи с этим, сопровождение формирования произвольного внимания детей дошкольного возраста с учетом их индивидуальности, в условиях дошкольных образовательных учреждений (в дальнейшем - ДОО), является актуальной в настоящий момент. Актуальность нашего исследования обусловлена противоречием между важностью и значимостью реализации системы психолого-педагогического сопровождения формирования произвольного внимания детей с разными типами темперамента с одной стороны, и слабой ее теоретической и практической разработанностью, с другой стороны.

Выявленное противоречие позволило нам обозначить проблему исследования, которая состоит в разработке системы сопровождения формирования произвольного внимания детей дошкольного возраста с разными типами темперамента.

Комплексное сопровождение в ДОО – система профессиональной деятельности “команды” специалистов, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития каждого ребенка, независимо от уровня его способностей и жизненного опыта, в конкретной социальной среде.

Система сопровождения включает в себя работу с родителями, педагогами и детьми.

На первоначальном этапе мы познакомили педагогов и родителей с понятием «темперамент» и особенностями его проявления у детей, а также с динамикой развития произвольного внимания детей на протяжении всего дошкольного возраста. На этом же этапе нами была проведена диагностика детей с целью определения типа темперамента и выявления уровня развития свойств произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста.

На следующем этапе нами разработаны рекомендации для родителей и педагогов по взаимодействию с детьми разных типов темперамента, организована предметно-развивающая среда в группах детского сада, в которой учтены особенности каждого ребенка. Например, для

детей с преобладанием холерического типа темперамента создан уголок, в котором он может «выплеснуть» свойственную ему агрессию, для меланхоликов и флегматиков необходимый им уголок уединения и т.д.

Работа по формированию произвольного внимания включает в себя:

- 1) психогимнастику, которая активно используется воспитателями во время занятий в качестве физической минутки;
- 2) подвижные игры, которые активно используются на прогулках в процессе физического воспитания;
- 3) пальчиковая гимнастика, используемая всеми педагогами ДОУ;
- 4) элементы сказкотерапии – в коррекционно-развивающей работе педагога-психолога;
- 5) элементы музыкотерапии и релаксационные упражнения, которые используются музыкальным руководителем и педагогом-психологом в процессе своей деятельности и т.д.

Таким образом, при комплексном подходе, происходит формирование произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста с разными типами темперамента без специально организованных занятий по развитию данного познавательного процесса, без которого невозможно благополучное обучение в школе.

Проведенная нами работа позволяет сделать вывод о том, что при учете индивидуальных особенностей детей, процесс формирования произвольного внимания протекает быстро и благополучно, без затраты на это дополнительного времени, а также от этого зависит правильность понимания и выполнение детьми заданий, а также, что ещё важнее, характер взаимоотношений между педагогом и детьми.

Литература

1. Дормашев, Ю.Б. Романов В. Я. Психология внимания. / Послесловие проф. В. П. Зинченко. – Изд. 2-е, перераб. и исправл. М.: Тривола, 1999.
2. Козырева, Л. М. Как стать внимательным. Академия развития, Академия Холдинг. 2002.
3. Непомнящая, Н.И. структура произвольной деятельности у детей дошкольного возраста // Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников. – М.: Просвещение, 1995.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер 2001.
5. Черемошкина, Л.В. Развитие внимания детей: Популярное пособие для родителей и педагогов. - Ярославль, 1997.

УПРАВЛЕНИЕ КОНФЛИКТАМИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Т. В. Казадаева

студентка 613М ПФ, ТГПУ; старший воспитатель, МБДОУ № 125, г. Томск

Проблема конфликтов, теоретическое осмысление ее сущности, рекомендации практической работы с конфликтами являются важными для руководителя любого образовательного учреждения. Характер и содержание происходящих в учреждении противоречий определяют его конструктивный или деструктивный сценарий деятельности, служат фундаментальной основой объяснительных моделей управления конфликтами.

Среди наук, раскрывающих проблематику конфликтов, менеджмент занимает одно из лидирующих положений. Тем не менее, в менеджменте сложилась определенная неравномерность в изучении различных видов конфликтов в организации.

Конфликты свойственны всем областям жизнедеятельности человека. Они являются неотъемлемой частью человеческих отношений и поэтому существуют столько, сколько существует человек. Современная наука рассматривает конфликты как неизбежное явление общественной жизни, вытекающее из свойств человеческой природы.

Современный кризисный период в жизни нашего общества породил множество проблем объективного и субъективного характера, приводящих многих людей к деформации межличностных отношений, конфликтным ситуациям, психологическим срывам, нервным заболеваниям и беспомощности в адаптации к новым условиям жизни. Это в полной мере проявляется и в педагогических коллективах.

Гуманистическое направление в педагогике прежде всего заключается в том, чтобы изжить авторитарные формы общения и искать путь к отношениям на основе сотрудничества. В процессе педагогического взаимодействия часто наблюдается отсутствие взаимопонимания и возникновение конфликтов между всеми участниками педагогического процесса: детьми, педагогами, родителями и др. Для педагогики изучение конфликта имеет особенно важное значение. Руководителю необходимо создать благоприятную, доброжелательную атмосферу в коллективе, так как неблагоприятный климат затрудняет, а порой делает невозможной нормальную, приносящую чувство удовлетворения жизнь в образовательном учреждении. Атмосферу межличностных отношений создают сами люди. Своими поступками они могут нарушить оптимальную пропорцию составляющих ее элементов. Но в силах руководителя изменить ее так, чтобы установился климат, благоприятст-

вующий личностному развитию и равноправному существованию всего педагогического коллектива.

Для эффективного решения возникающих проблем в педагогическом коллективе каждому его члену необходимо усвоить определенный уровень теоретических знаний и практических навыков поведения в конфликтных ситуациях, а также знания о причинах возникновения и способах решения конфликтов. Конфликт стал доминирующей ячейкой общественных отношений. Конфликт присутствует и там, где есть сотрудничество и согласие. Главный вопрос состоит, следовательно, не в переходе к бесконфликтному состоянию, а в том, чтобы научиться конструктивно жить с конфликтом, отдавая себе отчет в его стимулирующем воздействии в тех случаях, когда он развивается в определенных рамках, и осознавая его разрушительный характер, когда он перерастает эти рамки. Представители ранних школ управления, в том числе сторонники школы человеческих отношений, считали, что конфликт – это признак неэффективной деятельности организации и плохого управления коллективом [2]. В наше время, теоретики и практики управления все чаще склоняются к той точке зрения, что некоторые конфликты даже в самой эффективной организации при самых лучших взаимоотношениях не только возможны, но и желательны. Важно учиться управлять конфликтным взаимодействием.

Таким образом, конфликт - это столкновение противоположных позиций, мнений, оценок и идей, которые люди пытаются разрешить с помощью убеждения или действия на фоне проявления эмоций. Конфликт - есть качество взаимодействия между людьми (или элементами внутренней структуры личности), выражающееся в противоборстве сторон ради достижения своих интересов и целей.

Для того, чтобы умело использовать конфликт в педагогическом процессе, необходимо, естественно, иметь теоретическую базу: хорошо знать динамику его и все ее составляющие. Бесполезно рассказывать о технологии использования конфликта человеку который имеет лишь житейское представление о конфликтном процессе.

Управление конфликтами, как и управление персоналом в целом, должно считаться со сложностью и многоаспектностью трудовых отношений по всем линиям – между работодателем и работниками; между администрацией и профсоюзным комитетом, советом трудового коллектива; между воспитателем и родителем; между отдельными работниками, выполняющими взаимосвязанные трудовые операции и др.

Трудовые отношения складываются под влиянием факторов социальной среды и функционального взаимодействия, зависят от правовых норм и трудовых традиций, служат основой конструктивного разрешения конфликтов, возникающих в процессе трудовой деятельности.

Упомянутые отношения представляют реальную возможность прогнозирования конфликтных ситуаций, разработки технологий урегулирования конфликтов с применением как организационно-распорядительных, так и социально-психологических методов воздействия на конфликтное поведение, оптимальных способов разрешения конфликтов. С учётом вышеизложенного, следует заметить, что управление персоналом, включая и разрешение конфликтов, не сводится к отдаче распоряжений, командованию людьми; это больше забота о рациональном использовании человеческого ресурса с точки зрения, как организации, так и каждого работника в отдельности. Надо исходить из того, что персонал – это объединение личностей, взаимодействующих индивидуальностей. Руководителю важно знать своих подчинённых и партнёров, иметь представление об их интересах и предпочтениях; быть по возможности осведомлённым о семейных обстоятельствах и жизненных затруднениях, а также об иных особенностях, с тем чтобы более осмысленно поддерживать у людей, связанных общим делом, трудовой энтузиазм, вселять в них уверенность в успехе, не дать им отвлекаться на несущественные, второстепенные мелочи, лишь заслоняющие главное. Иными словами, вполне возможно и при известных условиях необходимо создание целостной системы управления конфликтами в дошкольном учреждении.

Искусство управления состоит в том, чтобы и в конфликтной ситуации не упускать из виду основные ориентиры; действовать с благоразумием, осмотрительно, но всегда последовательно и настойчиво. Конфликт нужно разрешать сообща, при обязательном участии противостоящих сторон, активной мобилизации и координации их собственных возможностей. Именно поэтому в заповедях руководителя, оказавшегося в роли посредника, вполне уместны следующие простые правила:

- 1). Воспринимать конфликты как естественное проявление человеческого общения, нормальный способ социального взаимодействия и отношений людей, занятых совместной деятельностью;

- 2). Уметь анализировать конфликтные ситуации, определять подлинные причины возникающих конфликтов, цели и особенности поведения противоборствующих сторон;

- 3). Владеть механизмом управления конфликтами, набором соответствующих приёмов и процедур, навыками конструктивного влияния на персонал в конфликтных условиях; направлять конфликты по возможности в функционально-позитивное русло и сводить к минимуму их негативные последствия;

4). Всесторонне оценивать итоговый результат происшедшего конфликта, его значимость и влияние на отдельные личности, группы работников, коллектив в целом.

Задача руководителя заключается в том, чтобы опереться на посреднические возможности социального партнерства; перевести возникшую в коллективе конфликтную ситуацию в плоскость делового обсуждения вызвавшей её проблемы, выяснения и устранения причин расхождений в оценках, намерениях, поступках. Только так, действуя целенаправленно и конструктивно, можно ослабить негативные последствия конфликта и извлечь из него максимум позитивных результатов.

Руководитель должен быть в определенной степени психологом. Такого рода знания обычно включают представления об основных закономерностях межличностных отношений, проявляющихся в процессе управленческой деятельности.

Руководителю необходимо помнить, что разные люди – будь то один человек или группа – в разное время могут реагировать совершенно по-разному на одинаковые воздействия, которые выражаются посредством указаний, приказов, просьб, наставлений и т.п. Часто это происходит оттого, что руководитель может избрать способ воздействия на сотрудников, не соответствующий их способностям, мотивации и свойствам, а подчинённые выбирают в качестве средств защиты любые способы, которые могут оградить их собственное достоинство и самоуважение.

Кроме того, руководитель должен знать, что человек меняется в соответствии с законом возрастной асинхронности, т.е. в любой момент времени участник производственного процесса может находиться на разных уровнях интеллектуального, эмоционального, физического, мотивационного и социального состояния и развития. Отсюда следует, что ни одна оценка со стороны руководителя результатов деятельности профессионального поведения и личностных качеств сотрудников не может быть окончательной, поскольку любой человек находится в развитии, меняет проявления своих способностей и свойств. Окончателюность и стереотипность оценок руководителя, игнорирующие психологическую неадекватность отображения человека человеком, как правило, ведут к возникновению конфликтных ситуаций.

От руководителя требуется сочетать деловую активность с полноценным отдыхом, искать удовольствие в работе, вместе с подчинёнными радоваться успехам и огорчаться неудачам, снимать психофизиологическое перенапряжение, прерывать положительными эмоциями цепь стрессовых состояний, устраивать психологические паузы при острых конфликтах. Обеспечение полноценного отдыха сотрудников, поддер-

жание их здоровья, т.е. состояния полного физического, духовного и социального благополучия – предмет первостепенной заботы руководителя. Это поднимает деловой настрой людей, увеличивает их энергию, повышает жизненный тонус и, в конечном счёте, помогает преодолевать конфликты и стрессы.

Литература

1. Андриади, И.П. Основы педагогического мастерства. Учебное пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 1999. – 160с.
2. Бородкин, Ф.М., Коряк, Н.М. Внимание: конфликт! - Новосибирск: Наука, 1989.
3. Дмитриев, А.В. Конфликтология: учебное пособие. - М.: Гардарики, 2002.
4. Кричевский, Р.Л. Если вы - руководитель. - М.: Дело, 1996
5. Кулиев, Т.А., Мамедов, В.Б., «Руководитель и коллектив: взаимодействие» – М.: Знание, 1990.
6. Тренин, Н.Н. Управление конфликтами. – М.: Приор, 2001
7. Шакуров Р.Х. Социально - психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. - М., 1990.

ХАРАКТЕР РЕЧЕВЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е. В. Кудрявцева

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Г. Б. Черевач, к.психол.н., доц.

В дошкольном возрасте дети общаются с разными собеседниками: ровесниками, детьми младшего возраста, взрослыми, родными, близкими, чужими, незнакомыми. В общении ребёнок решает разные коммуникативные задачи: как приветствовать, как попрощаться; как просить; как вести диалог по телефону; что значит - быть внимательным слушателем; существуют ли правила общения и так далее [5]. Для решения подобных задач, педагогу, родителю нужно научить ребенка, делать это грамотно и эффективно. Умело организовать процесс коммуникации или взаимодействия.

Коммуникация в переводе с латинского – это взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективного характера. Эффективная коммуникация - это действенное речевое воздействие или действенная передача информации. С точки зрения психолого-педагогической науки речь выступает условием полноценного существования человека в социуме, поскольку она имеет деятельностный характер и является ведущим

средством и формой общения [2]. В работах Л.С. Выготского подчеркивается ярко выраженный социальный характер речи. По его мнению, изначально, с момента своего появления на свет, ребенок включен в непрерывный процесс общения и является активным субъектом социума [3]. М. И. Лисина, определяет, что речь – это наиболее совершенное, емкое, точное и быстродействующее средство общения между людьми [4].

С возрастом речь ребенка изменяется, становится богаче, разнообразнее. Соответственно усложняется и взаимодействие посредством речи или речевая коммуникация. Чтобы взаимодействие осуществлялось эффективно, детям необходимо с одной стороны владеть определенными коммуникативными качествами (открытость, эмпатия, умение слушать и слышать). С другой стороны – это владеть речью, как средством общения (достаточно высокий уровень развития устной речи, владение диалогом и монологом, владение техникой речи).

В нашей работе для изучения речи и коммуникаций детей, мы использовали следующие методики: «Определение уровня речевого развития детей дошкольного возраста», Безрукова О.А., О.Н Каленкова. [1]. «Карты психолого-педагогической диагностики развития детей 5 лет», О.А.Осипова, Е.В.Изосимова, Н.В.Демина [6]. Индивидуально исследовали состояние лексикона, уровень грамматической компетенции и особенности текстовой деятельности детей. Наблюдали за речевой деятельностью детей выделяя критерии: потребность в общении со сверстниками; умение слушать и понимать речь другого; соблюдение правил и норм поведения в присутствии взрослого; общение со сверстниками в форме обмена мнениями, информацией, демонстрацией своих знаний; наличие потребности в ситуативно – деловом и познавательном общении; восприятие чувств других людей; владение социально – приемлемыми способами выражения эмоций; владение элементами культуры общения; проявление интереса к личности и личным качествам других людей; подражание значимым взрослым для ребенка, наличие социальных игр; ориентация на позицию партнера по общению. В исследовании приняли участие 30 детей старшего дошкольного возраста (пятый год жизни) – 17 мальчиков и 13 девочек.

Результаты следующие: 33 % детей в ходе исследования речи, набрали баллы, которые отстают от максимальных примерно на 20 единиц. В оценке коммуникативной сфере этих детей больше выборов низкого и среднего уровня развития обозначенных критериев. Качественная оценка речевого развития показывает, что этим детям иногда трудно найти нужное слово, для обозначения предмета, действия или признака предмета, лишнюю картинку среди предметов, объединенных общим признаком и объяснить свой выбор. Отмечаются затруднения

при выполнении заданий, касающихся определения смысловых связей между словами. Многие дети допускают ошибки в словообразовательной деятельности. При самостоятельном составлении рассказа дети нарушают логическую последовательность в изложении событий рассказа, с трудом формулируют его содержание или раскрывают тему рассказа частично. Характеризуя их коммуникативные навыки, можно отметить у некоторых детей стремление к общению характеризуется периодичностью, носит нестойкий, ситуативный характер; дети могут слушать, но могут и перебивать, либо слушают с трудом. Они стремятся соблюдать правила и нормы, но это не всегда у них получается, иногда они их нарушают, при общении со сверстниками дети не всегда демонстрируют свои знания и успех, часто выступают в роли слушателя. Стремление к сопереживанию носит нестойкий или ситуативный характер, свои эмоции могут выражать не всегда социально – приемлемыми способами. Играя в социальные игры, они не всегда инициативны, могут нарушать правила, им трудно договориться.

У 33 % детей набранные баллы при оценке речевого развития отставали от максимальных не более чем на 15 единиц, у некоторых они совпадали с максимальным значением. При оценке коммуникативной сферы число выборов высокого уровня развития преобладало, у 7 % из этих детей были выборы только высокого уровня. Говоря о качественной оценке, можно отметить, что у этих детей объем словаря достаточно высокий, у них не вызывало трудности обозначить словом предъявляемую картинку, с изображением предмета или действия. Они легко устанавливали смысловые связи между словами, могли объяснить свой выбор логично. В заданиях, направленных на выявление грамматической компетенции, дети допускали единичные ошибки или с однократной помощью взрослого, дальше справлялись с заданием самостоятельно. Эти дети свободно могут составить рассказ по предложенному сюжету, наполнить его нужным содержанием. Пересказ текста логичный, без нарушения смысловой организации. Анализируя данные наблюдения коммуникативной сферы, можно отметить, что эти дети стремятся к общению со сверстниками, проявляют интерес. Они слушают и понимают речь партнера, не перебивают его. Могут поддерживать тему разговора, легко отвечают на вопросы по ходу беседы. Эти дети стремятся к сочувствию, заботе, играя, делятся игрушками, могут договариваться, согласовывать свои действия. Свои эмоции они выражают социально – приемлемыми способами. При встрече приветствуют других, без напоминаний взрослого.

Подводя итог полученным, данным мы можем предположить, что достаточный уровень развития речи детей, является важнейшим условием их взаимодействия. Владея хорошим словарным запасом, после-

довательным и связным рассказыванием, умением строить фразу грамотно и логично, они могут легко договориться в игре, поддержать беседу со сверстником и взрослым. Дети могут не использовать силу, а выразить свои желания и чувства помощью нужных слов.

Мы предположили, что для развития умений эффективного речевого взаимодействия, возможно, использовать риторику. Дошкольная риторика учит решать коммуникативные задачи при помощи речи, грамотно вступать в диалог, связно строить свои высказывания, быть внимательным слушателем. Опираясь на исследования авторов (З. И. Курцева, О. М. Ельцова, С. А. Машевская), мы разработали цикл занятий для развития у детей старшего дошкольного возраста речевых и коммуникативных навыков.

Основные направления занятий:

1. Речевое развитие детей – обогащение словаря; грамотное построение речевого высказывания; развитие словообразовательных навыков.

2. Культура слушания, уважения, сотрудничества – развитие навыков внимательного слушателя; эмпатии; адекватного выражения эмоций.

3. Эффективное использование речевых средств – как в разных ситуациях использовать необходимое слово.

4. Развитие техники речи – формирование дыхания; слаженных артикуляционных движений; четкой, ясной дикции.

При построении занятий мы использовали такие приемы как, речевая гимнастика (упражнения на развитие дыхания, дикцию), упражнения для развития умения сотрудничать, риторический анализ текста, риторические задачи, в которых описываются жизненные ситуации, требующие использования определенных речевых средств.

Занятия строились по примерной структуре, которая включала следующее:

- Приветствие детей при помощи разных средств общения (вербальных и невербальных).

- Упражнения на расслабление. Они способствуют снятию физического, эмоционального, мышечного напряжения и на занятии позволяют чувствовать себя более уверенно и свободно.

- Упражнения на развитие правильного дыхания и дикции.

- Упражнения для развития речи

- Игры и упражнения на совершенствование коммуникативных навыков.

- Риторический анализ текста либо нахождение нужных способов действия в риторической ситуации.

- Использование коммуникативного контакта при прощании.

Эта схема примерна, и варьируется в зависимости от того, как дети усваивают материал на занятиях. Планируя работу по обозначенным направлениям, мы осуществляли и развитие речи, и коммуникативной сферы детей, а значит, способствовали тому, чтобы дети, применяя усвоенные знания, смогли строить взаимодействие с окружающими эффективно.

Литература

1. Безрукова, О. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста / О. А. Безрукова, О. Каленкова. – М.: Русская речь, 2010. – 70 с.
2. Большая советская энциклопедия. В 30 т. Т 22. Ремень – Сафи. М.: Советская энциклопедия, 1975. – 628 с.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.
4. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.
5. Методические рекомендации для воспитателей, учителей и родителей по дошкольной риторике общения. «Ты - словечко, я - словечко..». – 3-е изд., перераб. – М.: Баласс, 2010. – 96 с.
6. Осипова, О. А. Материалы проблемно – творческой группы педагогов – психологов дошкольных образовательных учреждений г. Томска / под общ. ред. О. А. Осиповой. – Томск, 2011. – 284 с.

РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ РЕЧЕВОГО ТВОРЧЕСТВА

Н. В. Куценко

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Е. В. Тюшевская, ассистент

Воспитание творчески активного молодого поколения одна из главных задач современного общества. В рамках программ дошкольных образовательных учреждений одной из задач умственного воспитания детей является развитие познавательных процессов ребенка. Одним из важных психических процессов, играющих большую роль в формировании познавательной сферы ребенка, является именно воображение, так как оно выполняет функцию представления действительности в образах, а также создания возможности пользоваться ими, решая задачи; регулирования эмоциональных состояний, при этом эмоционально-защитная функция воображения заключается в том, что через воображаемую ситуацию у ребенка происходит разрядка возникающего напряжения и символическое разрешение конфликтов, кото-

рые ребенком пока не могут быть разрешены на практике; произвольной регуляция познавательных процессов и состояний человека, в частности восприятия, внимания, памяти, речи, эмоций; формирования внутреннего плана действий — способности выполнять их внутри, манипулируя образами; планирования и программирования деятельности, составления программ, оценка их правильности, процесса реализации. Таким образом, вопрос развития воображения у детей дошкольного возраста является актуальным.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить наличие различных трактовок понятия воображения (Выготский Л.С., Беркинблит М.Б, Дьяченко О. М., Мухина В. С. Рубинштейн С. Л.), на основе этого анализа, мы считаем, что воображение — это познавательный психический процесс создания нового образа (представления) предмета или ситуации путем перестройки (преобразования) имеющихся у человека представлений. Подобно мышлению, воображение — это аналитико-синтетическая деятельность, которая осуществляется под направляющим влиянием сознательно поставленной цели, либо чувств и переживаний, которые владеют человеком в данный момент. Мы считаем, что старший дошкольный возраст является наиболее важным периодом в развитии воображения у детей, так как именно в этом возрасте появляются активные формы воображения и этот процесс становится произвольным. Возникновение активных форм воображения вначале связано с побуждающей инициативой со стороны взрослого, что активизирует процесс воображения. В связи с этим мы считаем, что в условиях ДОУ необходимо проводить целенаправленную работу по развитию воображения у детей. Существует множество средств развития воображения, но, по нашему мнению, наиболее эффективным является такое средство как речевое творчество.

Сочиняя всевозможные истории, рифмуя «стихи», придумывая сказки, изображая различных персонажей, дети могут заимствовать известные им сюжеты, строфы стихотворений, графические образы, порой, вовсе не замечая этого. Однако нередко ребенок специально комбинирует известные сюжеты, создает новые образы, гиперболизируя отдельные стороны и качества своих героев. Ребенок, если у него достаточно развиты речь и воображение, если он получает удовольствие от рефлексии на значения и смысл слов, словесных комплексов и образы воображения, может придумать и рассказать занимательный сюжет, может импровизировать, наслаждаясь своей импровизацией сам и включая в нее других людей. Переживание негативного напряжения в процессе создания и развертывания воображаемых ситуаций, управление сюжетом, прерывание образов и возвращение к ним тренируют воображение ребенка как произвольную творческую деятельность.

Развитие детского воображения невозможно без развития речи, которая является мощным фактором развития воображения, т.к. она способствует формированию у ребенка представлений о предметах, которых он не видит, но мыслит о них. На это обращал особое внимание выдающийся отечественный ученый — психолог и педагог Л. С. Выготский. «При помощи речи, — писал он, — ребенок может освободиться от власти непосредственных впечатлений, выйдя за их предел. Ребенок может выразить словами и то, что не совпадает с точным сочетанием реальных предметов и соответствующих представлений. Это дает ребенку возможность чрезвычайно свободно обращаться в сфере впечатлений, обозначаемых словами». [3, с.3]

В рамках этой темы нами был проведен эксперимент на базе РЦ «Филиппок» города Томска, с 1 февраля по 10 марта 2012 года, в котором участвовало 10 детей старшего дошкольного возраста. Эксперимент проводился в 3 этапа: первый – констатирующий, при проведении которого нами были использованы методики, направленные на диагностику уровня развития воображения у детей. Применены следующие методики: «Придумай рассказ» Р. С. Немова [6], «Нарисуй что-нибудь» Т. Д. Марцинковской [5], «Придумай игру» Е. А. Панько [1]. Результатом методики Р. С. Немова являются следующие данные: у 40% детей установлен средний уровень развития воображения, 40% - низкий уровень, 20% - очень низкий. Результаты методики Е. А. Панько показали, что у 30% наблюдается средний уровень воображения, у 40% - низкий уровень, у 30% - очень низкий уровень воображения. Результаты методики Марцинковской Т. Д. говорят о том, что у 10% детей - высокий уровень развития воображения, у 10% - средний уровень, 40% - низкий уровень, 40% - очень низкий уровень развития воображения.

В связи с полученными результатами нами был проведен второй – формирующий этап эксперимента. На данном этапе нами была разработана программа занятий, направленных на развитие воображения у детей. Данные занятия проводились с семью детьми старшего дошкольного возраста, у которых диагностируется низкий и очень низкий уровень развития воображения. Программа проводилась в течение месяца, занятия проводились 3 раза в неделю.

По завершению работы нами был проведен третий этап эксперимента – контрольный, с целью выявления эффективности разработанной развивающей программы. На данном этапе мы повторно провели диагностические методики, использовавшиеся на констатирующем этапе эксперимента, которые позволили получить следующие результаты: методика Р. С. Немова показала, что у 14% детей диагностируется высокий уровень развития воображения, у 72% – средний, у 14% - низкий уровень. Методика Марцинковской Т. Д. выявила, что у 29%

детей имеется высокий уровень развития воображения, у 42% - средний уровень и у 29% - низкий уровень. Результаты методики Е. А. Панько таковы: у 29% - высокий уровень воображения, у 57% – средний уровень, у 14% - низкий уровень.

И так, сравнив результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента, мы видим, что количество детей с низким уровнем воображения снизилось, а с очень низким – не выявлено. Таким образом, полученные результаты позволяют считать, что разработанная и проведенная нами программа занятий, направленная на развитие воображения у детей старшего дошкольного возраста посредством речевого творчества является эффективной.

Литература

1. Акимова, М. К., Психологическая диагностика // М. К. Акимова. - СПб.: Питер, 2005. - 303с
2. Алексеева, М. М., Яшина Б. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников// М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. Изд. 3-е, стереотип. - М.: Академия, 2000. - 400 с
3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте // Л. С. Выготский. - М.: «Просвещение» 1991. – 93с
4. Дьяченко, О. М. Воображение дошкольника // О. М. Дьяченко. - М.: Знание, 1986 -96с
5. Марцинковская, Г. Д. Диагностика психического развития детей: Пособие по практической психологии // Г. Д. Марцинковская. - М.: Линка – Пресс, 1997. – 176с
6. Немов, Р. С. Основы психологического консультирования: Учеб. для студ. Педвузов // Р. С. Немов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - 394 с
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии // С. Л. Рубинштейн. - СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 712 с

ВОСПИТАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С. В. Лизура

МАДОУ № 101, г.Томск

В настоящее время одной из приоритетных задач, стоящих перед педагогами, является сохранение здоровья детей в процессе воспитания и обучения. Формирование здорового образа жизни должно начинаться уже в детском саду. Вся жизнедеятельность ребенка в дошкольном учреждении должна быть направлена на сохранение и укрепление здоровья. Несомненно, родители стараются прививать ребенку элементарные навыки гигиенической культуры, следят за сохранением их здоровья. Однако для осуществления преемственности в формировании привычек

ки к здоровому образу жизни у дошкольников, необходима совместная работа педагогов и родителей. Поэтому данная тема является актуальной. Ребенок нуждается в охране здоровья со стороны взрослых.

Одновременно его с самого раннего возраста надо приучать самого, заботиться о своем здоровье. Вот почему в детском саду и дома следует воспитывать у ребенка привычку к чистоте и аккуратности, порядку, способствовать к овладению основами культурно - гигиенических навыков, знакомить с элементами самоконтроля во время разнообразной двигательной деятельности, учить понимать, как влияют физические упражнения на организм человека, на его самочувствие, воспитывать умение правильно вести себя в ситуациях, угрожающих жизни и здоровью, а иногда и предотвращать их. Поставив перед собой задачу, сформировать у детей привычку к здоровому образу жизни, работу начали с составления перспективного плана. Воспитание основ здорового образа жизни у детей дошкольного возраста – это элементарные знания о своем теле, знания о том, как нужно заботиться о своем организме, чтобы не болеть, расти здоровыми и крепкими, соблюдать правила гигиены, эти цели старались ставить в своих занятиях.

В перспективном плане отражено, что можно проводить в утреннее время (культурно – гигиенические навыки, используя книгу «Уроки Мойдодыра» Г. Зайцева). В вечерние часы рассматриваются картины, проводятся опыты, дидактические игры типа «Угадай на вкус», «Кто позвал?», «Собери картинку», «Что ты чувствуешь?» и т.д., сюжетно - ролевые игры «Больница», «Дом», «Парикмахерская». В группе создана развивающая среда, где дети могут играть в сюжетные, дидактические игры, рисовать и лепить, закрепляя полученные знания. Разработан цикл занятий к разным темам о воспитании основ здорового образа жизни у детей дошкольного возраста с использованием персонажей, загадок, стихов и игровых моментов. Материал дается в доступной для детей форме, с использованием игровых ситуаций, персонажей, загадок. Составляются картотеки, проводятся опыты, схемы подбираются стихи, рассказы, различные картинки, дидактические игры. Полученные знания закрепляются в разных игровых упражнениях «Определи на вкус», «Угадай, кто тебя назвал?», «Зрительный диктант», которые используются как на занятиях, так и в утренние и вечерние часы. Разработаны авторские и дидактические игры: «Расти здоровым», «Разложи по возрасту», «Моя семья», «Мы разные», «Собери куклу», «Что тебе подсказала память», «Что такое хорошо, что плохо?», «Уроки Мойдодыра» и др. Обучение и воспитание основам здорового образа жизни у детей дошкольного возраста проводится в первую очередь на специально организованных занятиях один раз в 2 недели. Такие занятия позволяют детям размышлять о том, что нужно делать, чтобы расти

здоровыми. Они «путешествуют» в тайны своего организма. На основе полученных знаний детям легче объяснить значение культурно – гигиенических навыков, культуры питания, значения физкультуры, зарядки и спорта, культурного поведения; значение того, что здоровье надо беречь смолоду. Полученные знания закрепляются в самостоятельной совместной деятельности. Помогают вызвать интерес к выполнению правил личной гигиены и сюжетно – ролевые игры «Больница», игры – импровизации по сказкам К. И. Чуковского «Доктор Айболит», «Мойдодыр». Дети с удовольствием играют роли на занятии «Уроки Мойдодыра». Очень важны занятия – тренинги по разным направлениям: навыков общения и эмоциональных состояний, органов чувств, творческих тактильных восприятия, слуховых восприятия и т. д.

Таким образом, через эмоциональные отношения с персонажами на занятиях и играх детям представляются основные идеи: во – первых, что здоровье важно для человека; во – вторых, что дети могут и обязаны влиять на свое здоровье через положительное поведение.

Литература

1. Боровикова, Н.Г., Машурьян Н. И. Растём здоровыми. Новосибирск, 2003.
2. Зайцев, Г. Уроки Айболита./ Зайцев, Г. СПб., 1999.
3. Зайцев Г. Уроки Мойдодыра. / Зайцев, Г. СПб., 2002.
4. Зайцев Г., Колбин В. Педагогика здоровья./ Зайцев Г., Колбин В. СПб., 1994.
5. Сигимова, М.Н. Кто Я? Какой Я? Новосибирск, 1998.

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКОМ

Ю. П. Лобастова, Т. В. Фишер

МБДОУ № 28, г. Томск

В последнее время на научно-практических конференциях педагогов дошкольного образования наибольшей актуальностью обладает вопрос, связанный с федеральными государственными требованиями. Действительно, теперь законодательно закреплена необходимость отказа от учебно-дисциплинарной модели образовательного процесса: так называемых занятий. Ведущими видами детской деятельности становятся: игровая, коммуникативная, двигательная, познавательно-исследовательская. Содержание основной программы включает совокупность образовательных областей, которые обеспечат разностороннее развитие по основным направлениям – физическому, социально-личностному, познавательно-речевому и художественно-эстетическому. В программе нет привычных предметных областей –

развития речи, развитие элементарных математических представлений и т.п. Отказ от учебной модели в детском саду, т.е. от занятий, не отменяет обязанности педагога по осуществлению образовательной работы с дошкольниками. Но необходимость в новых формах работы с детьми, которые бы позволили педагогам, образно говоря, обучать дошкольников так, чтобы они об этом не догадывались, неоспорима. Безусловно, театрализованная деятельность – это форма работы, отвечающая ФГТ. В отечественной психологии и педагогике влияние театрализованной деятельности на развитие личности дошкольника изучали такие авторы, как Артемова Л.В, Доронова Т.Н., Маханаева М.Д., Сорокина Н.Ф. и др.

Целью данной статьи является трансляция опыта по организации театрализованной деятельности в детском саду. В нашей вальдорфской группе детского сада театрализованная деятельность представлена следующими компонентами: ежедневное рассказывание и постановка сказок воспитателем и детьми, ежедневные музыкально-ритмические игры, постановка спектаклей к праздникам года с детьми 5-7 лет, родительские спектакли.

Важное место в педагогическом процессе вальдорфского детского сада отводится сказке. Она становится одним из основных средств нравственного воспитания, имеет терапевтический аспект. Велико значение сказки и в развитии детской фантазии, способности к воображению, в обогащении речи ребенка, в развитии его эмоциональной жизни, в помощи преодолеть трудности, которые свойственны развитию личности. Ведь все, что дети слышат от взрослых, прежде всего они связывают со своей жизнью. Каждая сказка дает возможность побывать в своей фантазии кем угодно: и принцем, и злым драконом, и волшебником, и феей, и бедной падчерицей и т.д., что в свою очередь возвращает в душе ребенка силы добра, справедливости, благородства и любви.

Сказка рассказывается детям ежедневно. Для нее определено свое время в ритме дня и ритуал повествования. Одна и та же сказка рассказывается в течение одной недели. Это дает ребенку ощущение внутреннего покоя, возможность достаточно сильно вжиться в различные сказочные образы.

Существует ряд методических требований к рассказчику. Например, важно, чтобы сказка рассказывалась устно, а не читалась по книге. Важно сохранение народного текста, а не рассказывание сказок вольным образом. Важен процесс организации слушания, при котором идет концентрация слуха ребенка на речи рассказчика. Воспитатель должен владеть выразительной грамотной речью, так как дети после или во время прослушивания сказки произносят отдельные звуки и слова, ориентируясь на то, что было услышано. Большой смысл заключается в

особой спокойно – распевной манере сказителя, в ясном, четком звучании слова. Этим создаются максимально благоприятные возможности для древней мудрости, хранящейся в сказках, так как личность самого рассказчика отступает на второй план. Сказка с детьми не анализируется, воспитатель не комментирует ее сюжет, не просит детей запоминать или специально пересказывать сказку. Вместе с тем, дети могут использовать сказочные сюжеты в своих играх. Перевоплощаясь в разных героев, они еще раз переживают смысл сказки. Благодаря неоднократному повторению, тексты сказок запоминаются детьми почти дословно.

Слушая сказку, дети внутренне рисуют себе картины, образы, что способствует развитию фантазии. Вместе с тем, время от времени жизнь этих внутренних образов должна обогащаться за счет образов внешних. Именно эту важную функцию выполняет в вальдорфском детском саду кукольный театр.

Действующие, движущиеся куклы вызывают в ребенке "представления о живом", вызывают внутреннюю подвижность. Притягательность театра кукол для зрителя напрямую связана с тем, что пребывающее в неподвижном состоянии объемное изображение, картина на наших глазах приходит в движение. И движение это не механическое, случайное. Но внутренне целесообразное и, поэтому, можно сказать, живое. Картинка не просто движется, а "оживает" на глазах зрителя, что необычно сильно воздействует на внутреннюю жизнь ребенка. Большую роль в таких переживаниях играет богатая детская фантазия.

Содержательной основой кукольного спектакля, показываемого воспитателями детям, обычно является народная сказка, и кукольный театр оказывается своеобразной формой ее преподнесения. Дети при этом переживают сказочные образы несколько иначе, чем при обычном ежедневном прослушивании сказки. Показывает кукольный спектакль воспитатель. При этом требуется значительная подготовительная работа, в частности для разработки сцены, на которой будет разворачиваться сказочное действие. Как правило, сцена организуется на одном – двух столах, а основным материалом для создания ландшафта, на котором будет разворачиваться сказка, выступают ткани разных цветов и разнообразный природный материал. Большое внимание должно быть уделено куклам, персонажам спектакля, выразительности их образов. Как правило, все куклы для театра в вальдорфском детском саду изготавливаются вручную. Важным условием при создании театральной куклы является ее природосообразность, избегание внешней детальной проработанности, но, вместе с тем, хорошая продуманность внутреннего персонажа. Аналогичное требование предъявляется и к театральному ландшафту. Его простота и выразительность, а также характерная

цветовая гамма, понятные ребенку, будят его воображение, позволяют неосознанно проникать в моральную суть сказки. Прообразные куклы оставляют также достаточно большое поле для деятельности детского воображения. Для кукольного спектакля в вальдорфских группах используются куклы-статуэтки, марионетки, куклы на руку и пальчиковые куклы. Воспитатель может привлекать детей 6-7 лет для исполнения отдельных ролей, после нескольких показов спектакля, когда дети уже способны подражать взрослому и хорошо знают текст сказки. Когда заканчивается неделя, детям разрешается самим показывать сказку во второй половине дня или на следующей неделе. Дети 5-7 лет сами распределяют роли, включают младших детей зрителями или исполнителями простых ролей. Кукольный спектакль обычно длится 10-15 минут. Он проходит традиционно для каждой группы в определенное время дня и в определенном месте детской комнаты. Важно показывать кукольный спектакль не реже одного раза в месяц.

Кукольный спектакль во время свободной игры разыгрывается самостоятельно детьми. Импульс к такой игре, своеобразной детской художественно – творческой деятельности, ребенок получает от целого ряда совместных занятий с воспитателем и, в первую очередь, от кукольных спектаклей, показываемых взрослыми. Маленький спектакль проводится перед свободной игрой. Один спектакль показывают в течение недели, текст – обычно ритмизированная сказка или стихотворение, сценой становятся стол, колени воспитателя или строится игровой ландшафт на полу. Первые дни воспитатель показывает и рассказывает сам, затем кто-либо из детей хочет помочь. Дети, благодаря развитой способности к подражанию, а также простоте выразительных театральных средств, используемых самими воспитателями, многое перенимают из просмотренных кукольных спектаклей. Так, зачастую, перенимается сам сказочный сюжет. Вместе с тем, дети часто и охотно импровизируют, легко сочиняя свои собственные истории. Благодаря этому происходит обогащение словарного запаса, ребенок овладевает различными речевыми формами, использует и прозаическую и стихотворную речь. Нередко, в детских сказках отражается душевное состояние ребенка, что помогает воспитателям понять причины его поведения, личностные проявления. Дети «проигрывают» семейные конфликты, обиды, это является для них своеобразной терапией. Такие спектакли устраиваются детьми во время свободной игры, то есть тогда, когда ребенку предоставляется большое пространство для самовыражения в тех видах деятельности, которые он выбирает сам по своему желанию. Для того, чтобы кукольный спектакль такого рода мог состояться, в распоряжении детей должно быть достаточное количество

природного материала, лоскутков ткани разнообразного цвета и фактуры и, конечно, сами театральные куклы.

Ежедневная музыкально-ритмическая игра представляет собой вид занятий с детьми. Воспитатель как актер, используя стихи, мелодии, изображая движения людей, животных, особенности других героев сюжета, проигрывает перед детьми небольшой спектакль, а дети повторяют, подпевают, воспроизводят это через подражание. Такой “хоровод” в вальдорфском детском саду включает в себя песни, стихи, пальчиковые, жестовые, народные подвижные игры, объединенные общим сюжетом. Содержанием игры становится сказка, процессы, происходящие в природе, либо события из жизни людей. В методике работы с детьми в вальдорфском детском саду нет специальных требований в исполнении песен, стихов и движений. Дети двигаются и повторяют текст игры в силу своих желаний, возможностей и возрастных особенностей. Вот почему в музыкально-ритмической игре основная нагрузка ложится на ведущего воспитателя, на выразительность его исполнения, но от детей требуется только спонтанное подражание. В процессе формирования двигательного образа активизируется воображение. Ребенок, подражая движению взрослого, активно работает над созданием внутреннего образа и творчески выражает его в собственном движении. С этой задачей сопряжена и необходимость формирования выразительности движений. Для любого предмета, явления и персонажа есть свои жесты и слова, которые дети вместе с воспитателями проигрывают, проговаривают, пропевают. Это помогает стеснительным, замкнутым детям почувствовать себя включенными в общую игру, а активных, нетерпеливых детей тормозить, помогает им двигаться вместе со всеми. Тема музыкально-ритмической игры всегда созвучна тому, что происходит в окружающем мире, природе, способствует подготовке к предстоящим праздникам, создавая определенное настроение. Играя, дети осваивают многие понятия и понятийные связи. А ежедневное проговаривание одних и тех же стихов в течение месяца позволяет даже самым маленьким запомнить довольно большой по объему текст. Проигрывание музыкально-ритмической игры может происходить дома или во время свободной игры. Тогда видно, насколько глубоко освоил образы, которые представляет воспитатель, или как сам ребенок готов исполнять их.

Воспитание и развитие детей невозможно без участия родителей. В нашей группе существует традиция родительских спектаклей. При подготовке к празднику (которым заканчивается практически каждый месяц) родители ставят небольшой спектакль. Это благотворно влияет на самооценку ребенка и является хорошим примером для детей. Ежегодно в течение недели проходит Фестиваль родительских спектаклей. Де-

ти и родители готовят дома небольшие спектакли и показывают их в группе.

Таким образом, театрализованная деятельность является формой деятельности в детском саду, отвечающей федеральным государственным требованиям и направлена на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств.

Литература

1. Артемова, Л.В. Театрализованная деятельность. М.: Просвещение, 1996.
2. Доронова, Т.Н. Играем в театр: Театрализованная деятельность детей 4-6 лет. М.: Просвещение, 2004.
3. Маханева, М. Д. Театрализованные занятия в детском саду: Пособие для работников дошкольных учреждений. – М.: ТЦ Сфера, 2004
4. Сорокина, Н.Ф. Сценарии театральных кукольных занятий. Календарное планирование: Пособие для воспитателей, педагогов дополнительного образования и музыкальных руководителей детских садов. – М.: АРКТИ, 2004

ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. Ю. Малинина

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: З. Н. Ажермачева, к.п.н., доц.

«Время есть величайший из новаторов», - говорил английский философ Френсис Бэкон. Время затрагивает все сферы человеческой жизни, в том числе и образование, периодически требуя его обновления. Сегодня уже всем ясно: в «новое» время со старыми стандартами «войти» нельзя. Как показала массовая практика, задача формирования новой личности (об этом говорят в России уже с 90-ых годов) неосуществима традиционными подходами к образованию школьников. Наша школа не стала пилотной площадкой по внедрению федерального государственного стандарта второго поколения, однако педагоги активно занялись изучением требований стандарта. Ознакомившись с ними, провели мониторинг условий школы с целью выявления готовности введения ФГОС в 2011 году. Мониторинг включал материально-технический и кадровый потенциал, санитарно-гигиенические условия, информационно-методические ресурсы. Результаты мониторинга были рассмотрены на заседании школьного методического объединения учителей начальных классов, методическом и педагогическом советах.

Анализ ресурсов учебной и методической литературы, кадрового потенциала, программного оснащения, используемого для обеспечения здоровьесберегающей среды показал: педагогам, работающим в начальной школе, «войти» в образование по новым стандартам непросто, введение Федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС) является длительным, целенаправленным процессом, системной инновацией, направленной на модернизацию образования в России.

С 2009 года учитель первого класса нашей школы начала работать по образовательной системе «Перспективная начальная школа». Опыт работы по данному УМК – это «мост» к переходу на новый стандарт. Так же педагоги школы активно используют здоровьесберегающие технологии, среди них: адаптивная технология, технологии развивающего и проблемного обучения, технология творческих мастерских, технология личностно ориентированного обучения. Учителя начальной школы используют разные виды инновационной деятельности, 75% педагогов, работающих на I ступени образования, являются активными пользователями информационных технологий, владеют основными инструментами пользователя мультимедийными информационными источниками, инструментами коммуникации, ИКТ - средствами. В 2010 году школа имела возможность оснащения учебного кабинета будущих первоклассников необходимой техникой.

Внеурочная деятельность обучающихся уже несколько лет организуется совместно с педагогами учреждений дополнительного образования, что позволило в последующем безболезненно организовать внеурочную деятельность в первом классе согласно базисному учебному плану по новому ФГОС.

Мы, конечно, понимали, что для успешного внедрения новых образовательных стандартов нужны не просто высоко квалифицированные кадры, а кадры, прошедшие специальную подготовку, готовые технологически обеспечить процесс внедрения федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения начального общего образования. Известно, что часто внедрение нового вызывает у человека настороженность и даже протест. Не удивительно, что учителя, которые многие годы (а большинство учителей в нашей школе – это люди старше 35 лет) работали по традиционной методике, сегодня не могут сразу перейти на новые образовательные технологии. Учителю необходимо время и условия, чтобы научиться работать так, как этого требует новый образовательный стандарт.

Поэтому по решению методического совета школы в марте 2010 года 2 педагога и заместитель директора по УР были направлены на целевые курсы в ТОИПКРО по вопросам внедрения нового ФГОС.

Знания, полученные на курсах, дали новый импульс подготовительной работе к внедрению ФГОС в 2011 году.

В марте 2010 года в соответствии с приказом директора школы была создана рабочая группа с целью создания плана работы по внедрению ФГОС второго поколения.

Проанализировав наиболее перспективные УМК, отвечающие требованиям нового ФГОС, учителя начальной школы (предварительно обсудив с родителями (законными представителями) будущих первоклассников), остановились на УМК «Школа России» и «Перспективная начальная школа»: ориентируют на инновационную деятельность, реализуют системно-деятельностный подход.

Второй этап деятельности школы по внедрению нового стандарта начался с 2011 года по введению ФГОС начального общего образования. На этом этапе были решены следующие задачи: издано ряд приказов, регламентирующих деятельность педагогов в рамках внедрения ФГОС, создан координационный совет для решения проблемных вопросов при введении ФГОС; разработана Программа внеурочной деятельности на ступени начального общего образования, разработана система КТД, классных часов для 1-го класса проведена стартовая диагностика обучающихся, разработаны планы развития учебных кабинетов, приобретена необходимая научно-практическая литература по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни младших школьников.

Третий этап – реализация ООП НОО, Программы внеурочной деятельности на ступени начального общего образования. Осуществляется постоянная методическая поддержка учителей начальных классов по внедрению ФГОС; для педагогов проводятся семинары и консультации, педагоги участвуют в обучающих семинарах, проводится большая просветительская работа с родителями.

Проблем много, но проблемы даны нам для решения, а не для жалоб на них. Главное не отступать, и идти намеченной дорогой. И помнить, что никакие, даже самые замечательные, методические материалы и наисовременнейшее оборудование не дадут результата, если не начать с себя. Даже сформированные коммуникативная, профессиональная, информационная компетентности ещё не обеспечат выполнение задач стандарта. Гарантией успешной реализации цели образования согласно новому стандарту могут стать новое сознание, новая позиция, новое отношение к педагогической деятельности. Сопротивление переменам явление неизбежное. Как показывает практика, любому изменению традиционных методов управления организацией сопротивляются все, кого эти изменения касаются: и руководители, и подчиненные. Эффективное средство противодействия сопротивлению

– передача сотрудникам максимально полной информации о нововведении и оказание им поддержки в адаптации к новым условиям.

Литература

1. Воробьева Т. Дорожная карта для директора: Как организовать процесс введения ФГОС начального общего образования в школе. //Учительская газета.- 2010.- № 6(16 февраля) - С. 6-7.
2. Загвоздкин В. К. О стандартах второго поколения. // Народное образование.- 2009.- № 7. - С. 9-20. Требования к стандарту. Основная идея новой концепции стандарта. Организация стандартизации образования. Меж- и надпредметные компетентности, требования к качеству, статус сопровождающих документов. Факторы, влияющие на образовательные результаты.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли : пособие для учителя/Под. ред. А. Г. Асмолова. - М.: Просвещение, 2008. - 151 с. : ил. - (Стандарты второго поколения).
4. Кузнецов А. А. Стандарты второго поколения. // Стандарты и мониторинг в образовании.- 2009.- № 3. - С. 3-6
5. Примерные программы начального общего образования. В 2 ч. Ч. 1 и 2. - М.: Просвещение, 2011. - 232 с.
6. Фундаментальное ядро содержания общего образования. (Проект)/Под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. - М.: Просвещение, 2009. - (Стандарты второго поколения)

ОТ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СТАНДАРТОВ ПЕРВОГО ПОКОЛЕНИЯ К НОВОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ СТАНДАРТУ

Н. Ю. Малинина

Томский государственный педагогический университет

д-р МКОУ «Курлекская СОШ», Томский район; студентка 602М, ПФ ТГПУ

Образовательные стандарты, вошедшие в систему нормативно-правового обеспечения развития школьного образования на основе Закона Российской Федерации об образовании, рассматриваются сегодня как средство обеспечения стабильности качества образования, его постоянного развития, связанного с изменяющимися сегодня запросами личности и семьи, ожиданиями общества и требованиями государства в сфере образования.

С заменой единого образования в СССР вариативным образованием в России возникла проблема сохранения единого образовательного пространства страны. Эта угроза развала определила основное назначение стандартов того времени – сохранение единого базового ядра образования в российских школах (федерального компонента государственного стандарта общего образования) за счет введения

инвариантного минимально допустимого (достаточного) уровня содержания и требований к подготовке выпускников.

Целью введения ГОС первого поколения, принятого в 2004 году, было создание реальных условий для получения каждым обучающимся полноценного общего образования, определенного Конституцией РФ.

Стандарт первого поколения, безусловно, явился прогрессивным шагом на пути модернизации отечественного образования, в основе которого лежали три серьезные новации. Первая – кардинальное изменение взгляда на суть и значение стандарта, в соответствии, с чем стандарт предстал как инструмент не «консервации», а развития образования. Вторая новация состояла в пересмотре всего содержания школьного образования, вызванном идеями деятельностной, личностно ориентированной педагогики, педагогики развития: предусматривалось снятие перегрузки обучающихся, повышение доступности, качества и эффективности образования. Третья новация связана с введением профильного обучения на старшей ступени школы, с утверждением вариативности, дифференциации образования.

Вместе с тем с самого начала было очевидно, что стандарт первого поколения носит «рамочный», переходный характер. Будучи стабильным в течение определенного диапазона времени, образовательный стандарт должен быть в то же время динамичным и открытым для изменений, отражающих общественные потребности и возможности системы образования по их удовлетворению.

Нормативная база для введения школьного стандарта второго поколения создана введением Федерального закона № 309-ФЗ от 01.12.2007 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта», в соответствии с которым в Закон об образовании были внесены изменения.

Главный смысл разработки федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения (ФГОС) заключался в создании условий для решения стратегической задачи развития российского образования – повышения качества образования, достижения новых образовательных результатов. Иначе говоря, ФГОС предназначен не для фиксации состояния образования, достигнутого на предыдущих этапах его развития, а ориентирует образование на достижение нового качества, адекватного современным (и даже прогнозируемым) запросам личности, общества и государства.

Государственный стандарт 2004 года ориентировал образование не только на усвоение учащимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности. В то же время ФГОС второго поколения нацеливает на смену образовательной парадигмы (цели): вместо передачи

суммы знаний – развитие личности учащегося на основе освоения способов деятельности. Главное – не знания, а умение их добывать и ими пользоваться.

Стандарт 2004 года включал в себя обязательный минимум содержания основных образовательных программ, который определял содержание, тематику уроков и требования к уровню подготовки оканчивающих начальную школу, на основе которых конструировались контрольно-измерительные материалы. Новизна стандарта второго поколения в том, что здесь мы не найдем перечня информационных единиц, обязательных для изучения по определенному предмету в том или ином классе. Это прерогатива школ, учителей, авторов, то есть всего профессионального педагогического сообщества. А вот требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ – один из трех компонентов ФГОСа, формулирующих целевые установки общего образования, – важны для всех пользователей системы образования. Поэтому и являются они главной частью ФГОСа второго поколения и подлежат общественному обсуждению.

Деятельностный подход – концептуальная основа нового стандарта. Все предметные УМК основываются на совокупности нескольких технологий, эффективное использование которых позволяет педагогу в полном объеме реализовать деятельностный подход в работе с учащимися.

Образование – это не только обучение и развитие, но и воспитание. Ещё одна особенность ФГОСа второго поколения – его нацеленность на решение не только задач обучения и развития, но и задач воспитания. Особенно важно, чтобы школа сыграла свою ведущую роль в качестве объединяющей основы для формирования многонационального российского общества. В новом базисном образовательном плане предусмотрены часы не только для учебной, но и для внеучебной работы, направленной на воспитание граждан нашей страны.

Литература

1. Байбородова Л. В. Введение Федеральных Государственных Образовательных Стандартов общего образования в сельской школе. - Вестник образования: 2011, № 17. - С. 23-37.
2. Загвоздкин В. К. О стандартах второго поколения. // Народное образование.- 2009.- № 7. - С. 9-20. Требования к стандарту. Основная идея новой концепции стандарта. Организация стандартизации образования. Меж- и надпредметные компетентности, требования к качеству, статус сопровождающих документов. Факторы, влияющие на образовательные результаты
3. Кузнецов А. А. Стандарты второго поколения. // Стандарты и мониторинг в образовании.- 2009.- № 3. - С. 3-6. В чем отличие стандартов второго поколения от предшествующих? Какие изменения произойдут с ба-

- зисным учебным планом в связи с их принятием? Что такое программа универсальных учебных действий? (Интервью)
4. Младшая школа: чему учить, как оценивать? Государственный образовательный стандарт начального общего образования. // Образовательное право (Прил. к УГ).- 2010.- № 7(18 февраля). - С. 3-7 .
 5. Могилев А. В. Такие нестандартные новые стандарты.... //Народное образование.- 2010.- № 5. - С. 21-28.

РАСШИРЕНИЕ И ОБОГАЩЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ «СОЦИАЛЬНОГО ТУРИЗМА»

Е. Г. Матвиевская

МБДОУ № 24, г. Томск

Современные Федеральные государственные требования к основной общеобразовательной программе ДОУ выделяют одной из важных задач социально-личностное развитие дошкольников, потому что проблема приобщения к социальному миру была и ныне остаётся одной из ведущих в процессе становления личности ребёнка. В нашей практике социально-личностное развитие понимается как процесс формирования у ребенка различных социальных умений, способствующих личностному росту ребенка. Одним из направлений этой работы является расширение и обогащение социального опыта дошкольников. Целью данной статьи является представление опыта работы по обогащению и расширению социального опыта дошкольников средствами «социального туризма».

«Социальный туризм» – это расширение кругозора и социального опыта ребенка через реальное проживание ситуаций взаимодействия с социумом, так называемые «социальные пробы» или «пробные действия» (Б.Д. Эльконин). Н.Ф. Голованова отмечает важность освоения социального опыта с помощью деятельности. Она отмечает, что «социальный опыт – это всегда результат действий ребенка, активного взаимодействия с окружающим миром» [1, с 152]. Т.е. необходимо предоставить ребенку возможность попробовать, осмыслить и присвоить себе тот или иной, в том числе социальный, опыт. И деятельность педагога направлена на организацию ситуаций, в которых ребенок мог бы в процессе разнообразной деятельности получить определенный социальный опыт.

Нами была организована работа в данном направлении, в процессе которой решались следующие задачи:

- знакомить детей с различными социально-культурными местами, их назначением и функциями;

- способствовать пониманию детьми адекватных способов поведения и норм в различных общественных местах, развивать навыки адекватной коммуникации;
- воспитывать доброжелательность, внимательность к окружающим;
- развивать партнерские взаимоотношения с семьями воспитанников.

Эти задачи решались с помощью различных средств. В первую очередь, это освоение ближайшей социокультурной среды как элемента образовательного пространства. В нашем проекте «Социальный туризм» предполагается создание условий для перемещения детей по территории детского сада, микрорайона и города, и посещения ими различных социально-культурных мест: библиотека, почта, магазин, театр, школа, музей, другая группа детского сада и т.д. Посещая социально-культурные места, дети знакомятся с их предназначением, организацией работы, выясняется социальная значимость данного места, усваиваются нормы поведения в данном месте. Важным является не столько знакомство ребенка с социальным объектом, сколько «выращивание» его понимания назначения данного объекта как культурного места, появления у ребенка осмысленного отношения к нему и к себе в этом месте и появления соответствующего поведения.

Одним из первых и важных мест расширения социального опыта является пространство детского сада, который посещает ребенок. В ДОУ для детей возможны следующие мероприятия: посещение занятий других педагогов; посещение других дошкольных групп; поздравление сотрудников детского сада или приглашение их на утренник. Это способствует воспитанию в детях внимательного отношения к окружающим людям, развитию умения обратиться к взрослому с вопросом, пожеланием, предложением или просьбой и др. Театр, музей, библиотека способствуют расширению кругозора, получению нового опыта. Дети знакомятся с нормами и правилами поведения в таких местах, получают возможность наблюдать различные ситуации общения и взаимодействия. Каждое посещение театрального спектакля позволяет увидеть, как меняется отношение ребенка к миру театра, как меняется его поведение. При посещении учреждений социально-бытового назначения (магазин, почта, аптека) ребятам предоставляется возможность совершения пробных действий – сделать покупку, спросить о стоимости товара, задать вопрос взрослому.

Для обогащения социального опыта в нашей практике используются методы: беседы, моделирования ситуаций, пробных действий в реальной действительности, рефлексии. Беседа. Перед тем, как посетить какое-либо место, мы с детьми беседуем о том, для чего это место

предназначено, как нужно себя там вести, и почему именно такое поведение является правильным. Обязательно ставим перед собой цель посещения. Социальная проба – это довольно непродолжительное, законченное действие, продуктом которого являются социально значимая информация и знание. Цель посещения реализуется в пробных действиях – ребенок может задать вопрос, выполнить поручение, сделать покупку, оказать помощь. Рефлексия – процесс самопознания, процесс размышления человека о происходящем, это самоанализ деятельности и ее результатов. Рефлексия с детьми организуется после социальных проб в виде беседы, во время которой педагог предлагает детям ответить на вопросы, которые позволяют им оценить собственное эмоциональное состояние и состояние других участников, оценить собственное поведение (правильно - неправильно, эффективно - неэффективно) и поведенческие реакции других участников обсуждаемых событий. Моделирование ситуаций – это постижение сути явления, не прибегая к действиям на реальном объекте. Для детей моделируются определенные ситуации, для того, чтобы познакомить их с разнообразием бытовых ситуаций, расширить их социальный опыт. Специальные занятия «Мы в автобусе», «Поход в театр», «Посещение кинотеатра» и др., помогают познакомить детей с некоторыми правилами и особенностями общественного места, чтобы затем перенести свой опыт в реальные условия.

Для повышения эффективности процесса социализации необходимо вовлечение родителей в воспитательно-образовательный процесс, важно родителей и сотрудников детского сада сделать партнерами, учитывать особенности каждой семьи. Для этого используются такие формы работы, как участие родителей в мероприятиях ДОО совместно с педагогами; организация совместных семейных экскурсий, походов в театр и др.; проведение родителями творческих занятий с детьми; анкетирование; обсуждение поведенческих, эмоциональных проявлений детей во время социальных проб; организация группового информационного пространства, в котором помещаются фотоматериалы иллюстрирующие проведенные мероприятия, путешествия ребенка с семьей; создание фотоальбома; организация мини-музея группы «Наши путешествия».

В начале учебного года мы проводим собрание, на котором знакомим родителей с примерным планом экскурсий, посещений. Мы предоставляем родителям возможность проектирования и обустройства образовательного пространства. Родители могут предлагать свои темы посещений, экскурсий. Некоторые родители не просто предлагают темы, но и свое участие в них в различном качестве – организатор, экскурсовод, сопровождающий. Кроме того, это могут быть и семейные

выходы, когда в выходной день родители со своими детьми договариваются о встрече в театре, кино, музее, детском клубе и др. Подобная работа позволяет расширять поле социокультурной среды для детей. Проведение творческих занятий с группой детей каким-либо родителем (например, изготовление рамок для фотографий групповой фотовыставки «Наша семья» и т.п.) расширяет систему социальных связей и отношений детей. Партнерские отношения с воспитателями помогают родителям быть ближе к своим детям и активнее участвовать в воспитательно-образовательном процессе. И если в начале работы партнерские отношения с родителями направлены на решение конкретной существующей проблемы, то в дальнейшем эти отношения становятся важным ресурсом обогащения социального опыта дошкольника.

Для определения эффективности процесса освоения ребенком социальных умений нами была разработана диагностическая карта, которая позволяет оценить к моменту выпуска из детского сада появление у детей в соответствии с возрастом социальных форм поведения, связанных с эффективным взаимодействием со взрослыми и сверстниками; сознательность поведения в различных ситуациях, не противоречащего культурным нормам, потребность добиваться соблюдения этих норм другими; получение опыта выработки определенных норм и правил поведения в общественных местах.

В качестве эффекта совместной деятельности взрослых по расширению социального опыта детей отметим, что по результатам анкетирования свою активность в совместной деятельности с педагогами большинство родителей отметили как высокую – 86 % человек; на вопрос «Изменился ли Ваш взгляд на воспитание и образование ребенка?» 98 % родителей выбрали ответ «да».

Становление социальных умений – процесс, длящийся всю жизнь. Основы многих социальных умений закладываются в дошкольном детстве. Поэтому основные усилия взрослых должны быть направлены на создание таких условий, которые бы позволяли расширять и обогащать социальный опыт дошкольника, способствовать становлению социальных умений, которые будут востребованы в будущем.

Литература

1. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. / Н. Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004 – 272 с.
2. Файзуллаева, Е. Д. Проект перехода от дошкольного к школьному обучению. // Организация партнерско-сетевых форм взаимодействия в образовании. Гуманитарное исследование / Отв. редакторы: Долгова Л.М., Муха Н.В., Бубякина Т.В. – Томск, издательство «UFO- Print», 2004 г., с. 12-15

3. Эльконин, Б. Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. – 1992. – № 3. – с. 7-13.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ДОО ПО РЕАЛИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

С. А. Ослопова

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Т. Н. Яркина, к.п.н. доц.

Масштабные преобразования, которые происходят сегодня в системе дошкольного образования, стимулируют руководителей и педагогов дошкольных учреждений к поиску ресурсов развития учреждения, повышению его конкурентоспособности в образовательной среде.

Современное образование на новом этапе развития – идет его модернизация. Ориентация на человека и его потребности, создание в дошкольном учреждении условий, обеспечивающих гармоничное развитие личности каждого ребенка и сотрудника, мотивация на эффективную деятельность – такова суть организации педагогического процесса на личностно-ориентированной основе. Изменение содержания, условий деятельности современного дошкольного образовательного учреждения, повлекли за собой изменения организации управления, усложнили труд руководителя, изменили содержание, формы и методы организационно-педагогической деятельности.

Сегодня, современный руководитель должен быть экспертом и стратегом в области управления деятельностью дошкольного учреждения, способным обеспечить постановку, прогнозирование и оценку степени соответствия целей и результатов развития ребенка, деятельности сотрудников и всего ДОО. Деятельность современного руководителя сегодня - это организация управления дошкольным учреждением, цели, содержание, средства и разнообразные формы которого направлены на повышение эффективности функционирования ДОО.

Каждое учреждение, на основе анализа условий детского сада, возможностей педагогического коллектива, потребностей родителей определяет для себя наиболее актуальные направления работы. В нашем детском саду является приоритетным художественно-эстетическое направление, а одна из задач учреждения – это развитие художественно-творческого потенциала всех участников педагогического процесса.

Реализация работы по художественно-эстетическому развитию детей требует от руководителя постоянного совершенствования форм и методов управления, а от педагогов постоянного совершенствования своего педагогического мастерства. Грамотное и творческое руково-

дство процессом формирования основ художественной культуры дошкольников напрямую зависит от уровня профессиональной подготовки педагогов. Поэтому развитию профессиональной компетентности педагогов по художественно – эстетическому воспитанию в детском саду мы уделяем большое внимание и осуществляем в нескольких направлениях - повышение квалификации педагогов в рамках ДОО через педагогические советы, семинары – практикумы, консультации, открытые занятия, конкурсное движение, а также через курсовую подготовку, деятельность в методических объединениях, самообразование и аттестацию.

В поисках оптимальных решений организационно-управленческих и методических задач по художественно - эстетическому воспитанию, по инициативе администрации в ДОО была создана педагогическая мастерская, на заседаниях которой, педагоги делились своим профессиональным опытом. Но для достижения наиболее эффективных результатов по реализации приоритетного направления необходимо было наличие интеграции деятельности всех специалистов нашего учреждения: воспитателей, музыкального руководителя, педагогов дополнительного образования, заведующей детским садом, старшего воспитателя. Так, в детском саду была создана творческая группа, где каждый сотрудник взял на себя определенные функциональные обязанности в области художественно – эстетического образования. Благодаря совместному планированию учебно-воспитательного процесса всеми участниками творческой группы, это профессиональное объединение должно было согласовать деятельность всех специалистов.

Создание творческой группы стало одной из инновационных форм деятельности руководителя дошкольного учреждения. Перед членами этой группы была поставлена глобальная цель – обеспечить интеграцию и координацию специалистов, педагогов в рамках художественно-эстетического развития детей.

Задачами творческой группы детского сада явилось творческое освоение нового содержания образования, новых форм и методов обучения, а также преобразования образовательной среды. На заседаниях творческой группы педагоги обсуждали выявленные проблемы в работе ДОО, обосновывали их актуальность, предлагали варианты решений, разрабатывали план проведения мероприятий, готовили отчет о деятельности группы, обсуждали результаты проведенной работы.

Активно члены группы изучали и апробировали инновационные технологии, методики в области художественно - эстетического воспитания и на их основе создавали модифицированные программы (?Ритмологопластика?), методические разработки (проектная деятельность ?Музыка П.И. Чайковского?, ?Рисуем сказку?), рекомендации и кон-

сультации (?Использование ИКТ на занятиях художественно – эстетического цикла?), разрабатывали критерии оценки уровня саморазвития педагогов.

В процессе работы группы включенность отдельных педагогов в работу всего коллектива максимально возросла. В созданной среде, саморазвитие педагогов, обучение новых педагогов происходило в более быстром темпе.

Администрация ДОУ, в свою очередь, для повышения качества результатов деятельности ДОУ создавала все условия: укрепляла материальную базу учреждения, оснащала предметно – развивающую среду в группах, а для творческой самореализации каждого педагога повышала его педагогический потенциал. С этой целью, в детском саду, проводилось анкетирование, беседы с педагогами, наблюдения за их профессиональной деятельностью, диагностика профессиональной деятельности педагогов ДОУ, которая помогла нам не только оценить педагогическую компетентность каждого педагога, но и выявить их профессиональные запросы. Выявив потребности и основные затруднения педагогов в художественно – эстетическом воспитании, мы определили зоны ближайшего развития каждого педагога и определили на перспективу долгосрочную стратегическую цель его деятельности в этом направлении.

Для повышения активности в работе данного направления администрацией ДОУ была разработана система мотивации педагогов, которая служит вознаграждением за эффективное профессиональное развитие и активное участие в методической работе по художественно – эстетическому направлению.

Создание творческой группы в нашем учреждении, позволило скоординировать работу всех специалистов, педагогов в рамках художественно-эстетического развития детей, расширить формы и методы коллективного сотрудничества, помогло создать педагогический продукт творческой деятельности нового качества (проектная деятельность)

При этом творческая группа не только успешно решила стоящие перед учреждением задачи, но и создала условия для личностного и профессионального роста каждого участника группы. Работа над коллективным проектом, плодотворное взаимодействие и сотрудничество с коллегами позволило педагогам повысить свою квалификацию и профессиональное сознание, стимулировало активность и мобильность, стремление к профессиональному развитию, творчеству и самореализации в профессии.

В результате деятельности творческой группы в ДОУ повысилось качество образовательного процесса художественно – эстетического воспитания, педагоги стали активно заниматься проектной деятельно-

стью: в режим проектирования включились 64% педагогов, педагоги стали принимать активное участие в смотрах-конкурсах различного уровня, повысилась профессиональная и методическая компетентность педагогов.

Литература

1. Богославец, Л.Г., Майер А.А. Управление качеством дошкольного образования: Методическое пособие.- М.: ТЦ Сфера, 2009
2. Лукина, Л.И. Организационные аспекты работы с педагогическими кадрами ДОУ. – М.: ТЦ Сфера, 2010

ДЫХАТЕЛЬНАЯ ГИМНАСТИКА В ПРОФИЛАКТИКЕ ЗАБОЛЕВАНИЙ ОРГАНОВ ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ В РАМКАХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДОУ

Я. А. Плачкова

МБДОУ № 45, г. Северск; студентка 612М, ПФ ТГПУ

Ключевой позицией обновления детского сада на современном этапе развития общества является охрана и укрепления здоровья детей (Концепция дошкольного воспитания). Создаваемые в связи с этим разнообразные системы здоровьесберегающего пространства в ДОУ имеют, по нашему мнению, существенную недоработку. Разрабатываемые мероприятия в основном направлены на общее укрепление и развитие защитных сил организма, что, несомненно, является важным, основополагающим, базовым этапом. Однако специализированное воздействие предусмотрено во многих программах в основном на профилактику и коррекцию нарушений опорно-двигательного аппарата. Мы же утверждаем, что такое же акцентированное, пристальное, возведённое в систему внимание должно уделяться и специализированной работе по развитию и укреплению органов дыхания, так как именно болезни органов дыхания занимают одно из ведущих место в структуре детской заболеваемости.

Заявленное во многих программах среди прочего перечня здоровьесберегающих технологий включение дыхательной гимнастики в оздоровительную работу ДОУ носит лишь рекомендательный характер, что на деле приводит лишь к эпизодическому и бессистемному включению дыхательных упражнений в педагогический процесс.

Необходимо же осознавать, что для достижения эффективности оздоровительного воздействия, дыхательное упражнение (можно несколько) необходимо повторять 3-4 раза в день в течение минимум 2 недель. А что касается дыхательной гимнастики, то важно понимать,

что она представляет собой не отрывочные упражнения, выполняемые эпизодически, а специально разработанный комплекс с чётко предложенной дозировкой, выполняемый полностью, с рекомендуемой периодичностью.

Поэтому, столкнувшись с проблемой, что:

- встречающиеся в педагогической литературе подборки дыхательных упражнений не отвечают требованиям методики лечебной физической культуры;
- представленные в медицинской литературе имеют ограниченное применение в детском возрасте из-за:
 - сложности в выполнении;
 - отсутствия интереса и лабильности внимания ребенка;
 - обеспечивают воздействие лишь на систему органов дыхания.

Мы поставили перед собой задачу создания комплексов дыхательной гимнастики:

- включающих не только дыхательные, но и общеразвивающие, релаксационные упражнения (+ОВД) и элементы массажа;
- адаптированных для выполнения детьми дошкольного возраста,
- приемлемых для регулярного и системного применения как в условиях дошкольного учреждения (работа с группой детей), так и дома.

В результате трехлетней работы детского дошкольного учреждения компенсирующего вида №20 г.Северска, по нашей инициативе, совместно с ФГУ «Томского научно-исследовательского института курортологии и физиотерапии», ГОУ ВПО «Сибирского государственного медицинского университета» была разработана технология «Лечебная физкультура и дыхательная гимнастика во вторичной профилактике заболеваний органов дыхания у детей». Технология получила высокую оценку со стороны медицинской общественности, прошла процедуру рецензирования у заведующей кафедрой госпитальной педиатрии НГМА, д.м.н. профессора Казначеевой Л.Ф., д.м.н., профессора ГУ НИИ кардиологии ТНЦ СО РАМН Ковалёва И.А.; утверждена Федеральной службой по надзору в сфере здравоохранения и социального развития (№ФС-2006/044) Данный продукт предназначен для врачей ЛФК, педиатров, специалистов по физической культуре, воспитателей и педагогов ДОУ и может быть использован в лечебно-профилактических, санаторно-курортных и детских дошкольных учреждениях.

Содержательной базой разработки являются 18 авторских комплексов дыхательной гимнастики для следующих возрастных групп: 2-3 года, 4-5 лет, 6-7 лет, которые последовательно осваиваются детьми на физкультурных занятиях:

- 2-3 раза в неделю;
- в течение 2-х недель.

Полные комплексы упражнений содержат не только дыхательные, но и общеразвивающие и релаксационные упражнения, элементы самомассажа. Включают вводную, основную и заключительную части. Целью вводной части является физическая и эмоциональная подготовка детей к выполнению нагрузки основной части занятия. Вводная часть включает основные виды движения, дыхательные упражнения, задания на перестроения. Основная часть направлена на изучение новых и повторение ранее освоенных упражнений, содержит дыхательные и общеразвивающие упражнения, элементы самомассажа. В заключительной части используются подвижные игры, дыхательные и релаксационные упражнения для восстановления дыхания, отдыха, расслабления.

С целью достижения лучшего качества выполнения и повышения эффективности дыхательные упражнения на форсированный выдох, диафрагмальное дыхание, звуковую гимнастику (помеченные знаком **) рекомендованы для ежедневного выполнения во время других видов деятельности.

Все комплексы написаны в игровой форме, имеют вербальное сопровождение, что повышает внимание детей, стимулирует правильное выполнение упражнений. Комплексы представлены по мере усложнения в соответствии с последовательностью их освоения.

Медицинский контроль за состоянием здоровья детей осуществляют врач, медсестра. К занятиям допускаются дети, не имеющие противопоказаний, после гигиенического туалета полости носа.

У детей без хронической патологии при использовании предлагаемых комплексов осложнений не наблюдается. У детей с бронхиальной астмой в редких случаях возможно появление кашля, одышки за счёт гиперактивности бронхов. Данные симптомы могут купироваться самопроизвольно после непродолжительного отдыха без применения медикаментозных средств. В случае сохранения симптомов возможно использование бронхолитиков.

Целенаправленное использование дыхательных упражнений как комплексов дыхательной гимнастики можно выполнять

- Во время утренней гимнастики;
- На физкультурном занятии;
- Во время гимнастики после сна.

Повторное использование дыхательных упражнений целесообразно включать в следующие режимные моменты:

- типовая утренняя гимнастика;
- физкультурные паузы («минутки») на занятиях познавательного цикла;
- на музыкальных занятиях;
- на занятиях с логопедом, психологом;
- в рамках индивидуальной работы воспитателей;
- во время «минуток здоровья», во время прогулок;
- во время гимнастики;
- после сна;
- а также дома с родителями.

Для активизации родителей и их осведомлённости о профилактической работе в ДООУ, в групповых приёмных комнатах целесообразно оформить информационные стенды с дыхательными упражнениями на текущий момент: «Упражнения, которые лечат».

Оборудование и оснащение предметной среды не требует затратных вложений, включает в себя:

- Спортивный зал;
- Групповые комнаты;
- Стандартное и нестандартное физкультурное оборудование, инвентарь;
- Дыхательные «тренажёры» («надувалки», «сдувалки» и др.);
- Секундомер для фиксации беговой нагрузки в аэробном режиме;
- Магнитофон (желательно).

Эффективность использования данной технологии доказана в результате наблюдений за 179 детьми в возрасте от 2 до 7 лет, посещавших специализированное детское учреждение МДОУ «Детский сад КВ №20» г.Северска, которые составлял основную и контрольную группы. Основную группу составляли 90 детей, выполнявших в течение 9 месяцев комплексы лечебной физкультуры и дыхательной гимнастики по предлагаемой методике. Из них 48 человек (53,3%) страдали бронхиальной астмой лёгкой и средней степени тяжести, 57 человек (66,3%) принадлежали к группе часто и длительно болеющих ОРЗ, 60 (66,7%) детей имели заболевания лор-органов. В контрольную группу входили 87 детей, занимавшихся в течение 9 месяцев стандартной гимнастикой. Из них 41 человек (46,1%) страдали бронхиальной астмой лёгкой и средней степени тяжести, 59 человек (66,3%) принадлежали к группе часто и длительно болеющих ОРЗ, 59 (66,3%) детей имели заболевания лор-органов. Дети в группах наблюдения не имели значимых отличий по возрасту, полу, структуре заболеваний.

Оценку клинических данных и физических качеств проводили в начале учебного года (до начала занятий) и в конце учебного года (через 9 месяцев от начала занятий).

Результаты наблюдения показали, что применяемые по предлагаемой методике дыхательные упражнения оказали позитивное влияние на частоту возникновения ОРЗ и обострений бронхиальной астмы. Так, в основной группе общее количество острых респираторных заболеваний было ниже в 1,83 раз, а кратность обострений бронхиальной астмы – в 1,86 раз в сравнении с контрольной группой. В экспериментальной группе положительная динамика течения бронхиальной астмы отмечена у 87% детей, частота ОРЗ уменьшилась у 75% детей, улучшение состояния лор-органов зарегистрировано у 50% детей.

Анализ показателей физической подготовленности выявил положительное влияние применения комплексов на физические качества детей.

Выявлена положительная динамика показателей функции внешнего дыхания на фоне применения комплексов лечебной физкультуры и дыхательной гимнастики: объём форсированного выдоха увеличился у 40% детей, пиковая скорость выдоха – у 63% занимавшихся. Выявлена положительная динамика морфофункционального состояния слизистой оболочки полости носа на фоне занятий.

Социально-экономический эффект обусловлен снижением частоты ОРЗ и обострений бронхиальной астмы, а также уменьшением количества дней нетрудоспособности родителей по уходу за больным ребёнком и снижением затрат на медикаментозную терапию.

Предлагаемая нами технология является новой, имеет следующие преимущества:

- Чётко выраженный оздоровительный аспект;
- Комплексное воздействие на организм ребёнка;
- Учёт возрастных особенностей детей дошкольного возраста;
- Возможность внедрения в классическую схему физкультурной работы в ДОУ;
- Подразумевает подключение к системе реабилитации и родителей.

Таким образом, разработанная нами технология является эффективным методом во вторичной профилактике заболеваний органов дыхания у детей дошкольного возраста и имеет обоснование для внедрения её в систему физкультурно-оздоровительной работы дошкольных учреждений.

Для организации системной работы по внедрению дыхательной гимнастики в физкультурно-оздоровительную работу ДОУ, налаживания системы взаимодействия всех педагогов и воспитателей учрежде-

ния, а также родителей воспитанников, мы можем предложить проведение следующего ряда организационных и просветительских мероприятий:

* теоретический семинар о природе заболеваний органов дыхания, методах их лечения и профилактики с педперсоналом учреждения (ответственные – врач-педиатр);

* семинар-практикум для воспитателей и специалистов по овладению техникой дыхательных упражнений, разъяснений методики составления и проведения дыхательной гимнастики с детьми дошкольного возраста (ответственные – врач-педиатр, инструктор по ЛФК);

* консультация педагогического персонала о структуре взаимодействия в рамках данной программы (ответственный – заместитель заведующей по учебно-воспитательной работе);

* общие и групповые родительские собрания с разъяснением характера и специфики физкультурно-оздоровительной работы ДОУ (ответственный – заведующая, врач-педиатр, заместитель заведующей по учебно-воспитательной работе, воспитатели, инструктор по ФК);

* цикл теоретическо-практических занятий для родителей воспитанников;

* налаживание преемственности с общеобразовательной школой в сфере физкультурно-оздоровительной работы в учреждениях непрерывного образования.

Литература

1. Велитченко, В.К. Физкультура для ослабленных детей: Методическое пособие. – М.: Тера-Спорт, 2000. 168 с.
2. Галанов, А.С. Психическое и физическое развитие ребёнка от одного года до трёх лет: Пособие для работников дошкольных образовательных учреждений и родителей / А.С.Галанов. – М.:АРКТИ, 1999. – 64 с.
3. Галанов, А.С. Игры, которые лечат / А.С. Галанов. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 96 с.
4. Губа, В.П. Что может Ваш ребёнок /В.П.Губа. – М.:Советский спорт, 1991. – 32 с.
5. Движение – здоровье: Памятка по дыхательной гимнастике, методам массажа и закаливания для больных бронхиальной астмой / С.А.Васильева, Е.В.Плеханов, Ю.Г. Станишевская и др. Томск, 2000
6. Толкачёв, Б.С. Как бороться с астмой / Б.С.Толкачёв. М.: Советский спорт, 1989. – 59 с
7. Физическая реабилитация при бронхиальной астме у детей: Методическое пособие для врачей и методистов / Т.А.Шемякина, Л.А.Матвеева, В.И. Ушакова, Н.В. Захаренко. – Томск, 2002. – 14 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА В ДОУ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА

Ю. В. Прохорова

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Г. Б. Черевач, к. психол. н., доц.

В 90-е годы XX века по инициативе педагогов и психологов городские и окружные управления образованием стали открывать в массовых школах психолого-медико-педагогические консилиумы (далее ПМПк). В их функции входило обеспечение детям условий обучения с учетом их возрастных и индивидуальных психофизических особенностей развития.

Опыт работы ПМПк оправдал себя, и 27.03.2000 (Приказ № 27/901-б) Министерство образования Российской Федерации узаконило создание психолого-медико-педагогических консилиумов в образовательных дошкольных и школьных учреждениях любого типа [1]. Педагогический консилиум (лат. *consilium*— совещание, обсуждение) как метод педагогического исследования впервые разработан и предложен Ю.К.Бабанским в 70-е годы.

Вопросы оказания помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, создания для них адекватных условий воспитания являются, с одной стороны, традиционными для педагогической практики, а с другой стороны, не теряют своей актуальности [2]. Актуальным остается создание психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) с целью раннего выявления индивидуальных особенностей развития и оказания комплексной лечебно-оздоровительной и коррекционно-психологической помощи в условиях образовательного учреждения.

Система комплексного сопровождения позволяет выявить у ребенка индивидуальные особенности в развитии на ранних этапах, выбрать индивидуальный образовательный маршрут. Привлечение большого количества специалистов для работы в детском саду необходимо для своевременного комплексного обследования и оказания ребенку целенаправленной специальной (коррекционной) помощи. Служба ПМПк не только помогает ребенку в его развитии, но и повышает профессиональный уровень самих педагогов, обеспечивает согласованность их действий при решении проблем ребенка, и в этом одно из важнейших предназначений ПМПк [3].

Работа психолого-медико-педагогического консилиума в ДОУ компенсирующего вида направлена на всестороннее развитие ребенка в соответствии с его возможностями, коррекцию его психофизических недостатков, подготовку к адекватному включению в окружающую социальную среду и подготовку к школьному обучению. План работы

ПМПк помогает эффективно организовать взаимодействие всех специалистов детского сада для решения поставленных задач. Чтобы деятельность ПМПк стала эффективной, необходимо обеспечить сплоченность действий специалистов консилиума и родителей.

В состав ПМПк входят: заведующий, воспитатели, учитель-логопед, учитель-дефектолог, психолог, психоневролог, медицинская сестра. Председателем ПМПк является заместитель руководителя образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе или старший воспитатель. Общее руководство ПМПк возлагается на руководителя образовательного учреждения.

ПМПк строит свою деятельность в соответствии со следующими нормативными документами:

- конвенция о правах ребенка
- закон РФ «об образовании»
- письмо министерства образования РФ «Организация работы психолого-медико-педагогического консилиума в образовательных учреждениях» от 27.03.2000г. №27/901-6
- положение о ПМПк
- устав ДОУ
- приказ о создании ПМПк в ДОУ.

В детском саду компенсирующего вида основной целью ПМПк является обеспечение системы профессиональной деятельности специалистов, направленной на создание условий, необходимых для полноценного физического и психического развития дошкольников, их эмоционального и социального благополучия.

Для того чтобы осуществить эту цель поставлены следующие задачи:

- 1) своевременное выявление и всестороннее комплексное обследование детей, имеющих те или иные отклонения в психофизическом развитии.
- 2) определение групп особого риска детей.
- 3) разработка индивидуального плана развития каждого ребенка.
- 4) сопровождение ребенка по индивидуальному плану.
- 5) взаимодействие специалистов ПМПк.

В процессе своей работы специалисты ПМПк проводят:

- 1) комплексное психолого-медико-педагогическое обследование; тематические семинары для специалистов, работающих с детьми, имеющими проблемы в развитии;
- 2) индивидуальное и групповое консультирование родителей по вопросам профилактики, лечения, организации помощи и педагогической поддержки детям;

- 3) индивидуальные и групповые занятия, индивидуальные практикумы, психотерапевтические и социально-психологические тренинги [4].

Каждый специалист обязан проконсультировать родителей и дать им ясные и понятные рекомендации. В отдельных, наиболее сложных случаях специалист должен в доступной для родителей форме представить им прогноз дальнейшего развития ребенка.

В нашем детском саду работа с родителями проводится в разных формах и по определенной системе. На протяжении учебного года систематически проводится консультирование родителей специалистами ПМПк. Так в консультативную работу логопеда входит:

- сообщение в начале года об особенностях речевого развития детей;
- практические приемы работы: правильное выполнение артикуляционной и пальчиковой гимнастики;
- логопедический массаж, дыхательная гимнастика, гимнастика для глаз.
- тематические консультации («Коррекция речевых нарушений, задержки психического развития», «Сотрудничество логопеда и родителей в коррекции дефекта речи детей», «Роль игры в развитии детей», «Традиции семьи», «Учим ребенка общаться», «Ребенок идет в школу».
- круглый стол «Азбука для родителей» взаимодействие детского сада и семьи по вопросам развития речи детей».
- просветительская работа (семинары, открытые занятия), оформление информации в группах.

В ПМПк ведется следующая документация:

- методическое сопровождение ПМПк (план работы, алгоритм деятельности, анализ работы, методические рекомендации по обследованию ребенка на ПМПк)
- журнал первичного учета детей, рекомендуемых на ПМПк (№, дата, Ф.И.О. ребенка, дата рождения, пол, инициатор обращения, повод обращения, дата консилиума)
- журнал регистрации ПМПк (протокол № от __, присутствуют члены консилиума, Ф.И.О. ребенка, группа, год рождения, наблюдения, диагноз, рекомендации, примечание)
- индивидуальная карта развития обучающегося воспитанника.

Консилиум организуется по следующим формам:

* Первичный консилиум (сентябрь) – изучение истории развития ребенка специалистами ПМПк начинается с запроса педагогов или родителей. С родителями подписывается договор между дошкольным образовательным учреждением и родителями воспитанника ДОО о его

психолого-медико-педагогическом обследовании (в форме заявления). Педагоги знакомят членов консилиума и родителей с результатами диагностики и составляют заключение с рекомендациями об образовательном маршруте в соответствии с возможностями и особенностями ребенка. Заполняется индивидуальная карта развития каждого ребенка. Совместно всеми специалистами составляется план работы ПМПк, график заседаний. В тех случаях, когда образовательное учреждение, в котором находится ребенок, не может обеспечить необходимые условия или ребенок нуждается в дополнительной диагностике, его направляют (с согласия родителей) в городскую психолого-медико-педагогическую комиссию. Плановые консилиумы – проводятся два раза в год.

* На втором консилиуме каждый специалист обозначает индивидуальные трудности детей и предлагает свои рекомендации по проведению дальнейшей коррекционно-развивающей работы.

* На третьем консилиуме специалисты анализируют динамику состояния развития ребенка на основании промежуточной диагностики, подводят итоги. Внеплановые консилиумы (срочные) – собираются по запросам специалистов, непосредственно работающих с ребёнком. Поводом для проведения ПМПк может стать выявление или возникновение новых обстоятельств, отрицательно влияющих на развитие ребёнка.

Своевременная психолого-медико-педагогическая помощь детям с особыми образовательными потребностями в дошкольном возрасте является необходимой предпосылкой их успешного обучения и воспитания [5].

Литература

1. Левченко, И. Ю., Забрамная С. Д., Добровольская Т. А. Психолого-педагогическая диагностика Издат-во: Издательский центр «Академия» - 2003.
2. Дмитриева, Л. М. Деятельность центра психолого-медико-социального сопровождения по обеспечению специализированной помощи детям, воспитывающимся на дому // Дефектология № 2 2008г. С. 64-67
3. Левченко, И. Ю., Бутко, Г. А., Ортина Т. Ю. Психолого-медико-педагогический консилиум в детском саду для детей с задержкой психического развития // Коррекционная педагогика: теория и практика № 6 (36) — 2009. С. 5-17
4. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие / Е. А. Стребелева, А. Т. Венгер, Е. А. Екжанова и др.; / Под ред. Е. А. Стребелевой. М.: Издательский центр «Академия» 2002.
5. Борякова, Н. Ю., Косицына, М. А. Организация коррекционно-педагогического процесса в детском саду для детей с задержкой психического развития М., 2003.

СТАНОВЛЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СВЕРСТНИКАМИ В ГРУППАХ ДЕТСКОГО САДА

С. Г. Сагритдинова

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: И. С. Студенникова, ассистент

Работа посвящена крайне важной, но малоисследованной проблеме межличностных отношений ребенка с другими детьми.

Тема зарождения и становления межличностных отношений чрезвычайно актуальна, поскольку множество негативных и деструктивных явлений среди молодежи, наблюдаемых в последнее время (жестокость, повышенная агрессивность, отчужденность и пр.), имеют свои истоки в раннем и дошкольном детстве. Это побуждает обратиться к рассмотрению развития отношений детей друг с другом на ранних этапах онтогенеза, с тем, чтобы понять их возрастные закономерности и психологическую природу возникающих на этом пути деформаций [1].

В дошкольном возрасте (от 3 до 6-7 лет) межличностные отношения детей проходят достаточно сложный путь возрастного развития, в котором можно выделить три основных этапа.

I. Для младших дошкольников наиболее характерным является индифферентно - доброжелательное отношение к другому ребенку. Трехлетние дети безразличны к действиям сверстника и к его оценке со стороны взрослого. В то же время они, как правило, легко решают проблемные ситуации в пользу других: уступают очередь в игре, отдают свои предметы (правда, их подарки чаще адресованы взрослым (родителям или воспитателю), чем сверстникам). Все это может свидетельствовать о том, что сверстник еще не играет существенной роли в жизни ребенка. Малыш как бы не замечает действий и состояний сверстника. В то же время его присутствие повышает общую эмоциональность и активность ребенка. Об этом говорит стремление детей к эмоционально-практическому взаимодействию, подражание движениям сверстника. Ребенок, «смотрясь в сверстника», как бы объективирует себя и выделяет в самом себе конкретные свойства. Но эта общность имеет чисто внешний, процессуальный и ситуативный характер.

II. Решительный перелом в отношении к сверстнику происходит в середине дошкольного возраста. В 4-5 лет картина взаимодействия детей существенно меняется. В средней группе резко возрастает эмоциональная вовлеченность в действия другого ребенка. В процессе игры дети пристально и ревниво наблюдают за действиями сверстников и оценивают их. Реакции детей на оценку взрослого также становятся более острыми и эмоциональными. Успехи сверстников могут вызвать

огорчение детей, а их неудачи вызывают нескрываемую радость. В этом возрасте значительно возрастает число детских конфликтов, возникают такие явления, как зависть, ревность, обида на сверстника. Все это позволяет говорить о глубокой качественной перестройке отношения ребенка к сверстнику, суть которой заключается в том, что дошкольник начинает относиться к самому себе через другого ребенка.

III. К 6 годам значительно возрастает количество просоциальных действий, а также эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживания сверстника. В большинстве случаев старшие дошкольники внимательно наблюдают за действиями сверстника и эмоционально включены в них. Даже вопреки правилам игры они стремятся помочь ему, подсказать правильный ход, могут объединяться с товарищем в своем противостоянии взрослому. Все это может свидетельствовать о том, что просоциальные действия старших дошкольников направлены не на положительную оценку взрослого и не на соблюдение моральных норм, а непосредственно на другого ребенка. К 6 годам у многих детей возникает непосредственное и бескорыстное желание помочь сверстнику, подарить или уступить ему.[2]

Такова в общих чертах возрастная логика развития отношения к сверстнику в дошкольном возрасте. Однако она далеко не всегда реализуется в развитии конкретных детей. Широко известно, что существуют значительные индивидуальные различия в отношении ребенка к сверстникам, которые во многом определяют его самочувствие - положение среди других и, в конечном счете, особенности становления личности. Наибольшую тревогу вызывают проблемные формы межличностных отношений.

На базе ДОУ №101 были проведены диагностики в виде методик: «Строитель», «Мозаика», «Ателье», «Рассказ о друге», «Два домика» и «Капитан корабля», детский апперцептивный тест (САТ)[3]. Из проведенной диагностики можно выявить, что из группы детского коллектива 5-ти летнего возраста 60% опрошенных назвали одного ребенка популярным, также 60% негативно отзывались о другом ребенке, и один ребенок остался не замеченным коллективом. Только 20% детей из коллектива охотно соглашались помочь сверстнику, откладывая свою работу, и 80% неохотно помогали после завершения данной ему задачи. В 60% случаев у детей выявилась скрытая агрессия, ревностное отношения к родителям, тревога. В любом случае агрессия вводится в приемлемые рамки, что говорит о хорошей социализации ребенка. Однако данный тип агрессии (или тревоги) все же присутствует и при неблагоприятном стечении обстоятельств может привести к невротизации.

Эти показатели еще раз доказывают актуальность исследуемой проблемы заключающейся в сложности взаимоотношений детей в группах детского сада.

К концу дошкольного возраста у ребенка складываются определенные, более или менее устойчивые представления о самом себе. Причем эти представления имеют не просто когнитивный, но и оценочный характер. Самооценка зарождается и развивается в контексте общения с другими людьми. От того, насколько позитивным был опыт общения с окружающими, будет зависеть степень благополучия отношений ребенка не только к себе, но и к другим. Гармоничная и адекватная самооценка может служить твердым и позитивным фундаментом для развития отношений со сверстниками. Если ребенок принимает себя и уверен в себе, у него нет потребности, доказывать окружающим собственную ценность, нет необходимости самоутверждаться за счет окружающих или, наоборот, защищать свое Я от требований и нападок окружающих. И наконец, следует помнить, что в сфере межличностных отношений в дошкольном возрасте еще нельзя ставить окончательный диагноз даже при использовании всех возможных методик. У многих детей отношение к сверстникам является неустойчивым; оно зависит от множества ситуативных факторов. В одних случаях они могут демонстрировать внимание и поддержку сверстникам, в других - враждебное и негативное отношение к ним. В этом возрасте сфера межличностных отношений (как и самосознания) находится в процессе интенсивного становления. Поэтому давать однозначное и окончательное заключение об индивидуальных особенностях ребенка недопустимо.. [2].

И наконец, следует помнить, что в сфере межличностных отношений в дошкольном возрасте еще нельзя ставить окончательный диагноз даже при использовании всех возможных методик. У многих детей отношение к сверстникам является неустойчивым; оно зависит от множества ситуативных факторов. В одних случаях они могут демонстрировать внимание и поддержку сверстникам, в других - враждебное и негативное отношение к ним. В этом возрасте сфера межличностных отношений (как и самосознания) находится в процессе интенсивного становления. Поэтому давать однозначное и окончательное заключение об индивидуальных особенностях ребенка недопустимо.

Литература

1. Смирнова, Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. М.Владос , 2003. 160 с.
2. Смирнова, Е.О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе// Вопросы психологии. 1994. №6
3. Снегирева, Л.А. Игры и упражнения для развития навыков общения у дошкольников: методические рекомендации. Минск. 1995

ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н. А. Садыкова

МАДОУ № 101, г. Томск

Основным принципом формирования культуры поведения ребёнка дошкольного возраста, является воспитание его в коллективе и через коллектив. Именно в коллективе закладываются основы умений совместно и дружно играть и трудиться, проявлять сочувствие друг к другу, ответственность за участие в общем деле, оказание взаимной помощи, то есть основы культуры поведения. Культура поведения дошкольника – это совокупность полезных для общества устойчивых форм повседневного поведения в быту, в общении, в различных видах деятельности. Культура поведения не сводится к формальному соблюдению этикета. Она тесно связана с нравственными чувствами и представлениями и, в свою очередь, подкрепляет их. В содержании программы культуры поведения дошкольников можно условно выделить следующие компоненты: культура деятельности, культура общения, культурно-гигиенические навыки и привычки. Культура деятельности проявляется в поведении ребёнка на занятиях, в играх, во время выполнения трудовых поручений.

Формировать у ребёнка культуру деятельности – значит воспитывать у него умение содержать в порядке место, где он трудится, занимается, играет; привычку доводить до конца начатое дело, бережно относиться к игрушкам, вещам, книгам.

Культура общения предусматривает выполнение ребёнком норм и правил общения со взрослыми и сверстниками, основанных на уважении и доброжелательности, с использованием соответствующего словарного запаса и форм обращения, а также вежливое поведение в быту, в общественных местах.

Культурно-гигиенические навыки предусматривают содержание ребёнка в чистоте лица, рук, тела, причёски, одежды, обуви. Культуру еды относят к гигиеническим навыкам, но её значение не только в выполнении физиологических потребностей. Культура еды имеет и этический аспект – ведь поведение за столом основывается на уважении к сидящим рядом, а также к тем, кто приготовил пищу.

Анализ психолого-педагогической литературы по данному вопросу показал, что этой проблемой занимались Мудрик А.В., Буре Р.С., и другие. Изучение трудов этих авторов, а также изучение программ Т.И. Логиновой «Детство», «Азбука общения» позволило сделать вывод,

что решение проблемы воспитания культуры поведения в условиях образовательных учреждений для детей дошкольного возраста недостаточно проработано. Поэтому возникла необходимость разработки методических рекомендаций по воспитанию культуры поведения у детей дошкольного возраста в условиях детского сада. Была поставлена цель: формирование полезных для общества устойчивых форм повседневного поведения детей в быту, в общении, в различных видах деятельности. Для решения поставленной цели, намечены следующие задачи:

1. Привитие навыков культурного общения.
2. Формирование культурно – гигиенических навыков.
3. Формирование начальных элементов трудовой деятельности.

Данное направление рассчитано для детей от 3 до 6 лет.

В воспитательной работе предусматриваются следующие направления:

- культура деятельности;
- культура общения;
- культурно-гигиенические навыки.

При реализации данного направления очень важно учитывать следующее:

1. При воспитании у детей дошкольного возраста положительных навыков и привычек необходимо придерживаться следующих принципов единства и целостности воспитательного процесса, т.е. взаимосвязи задач, методов и средств воспитания: последовательности, систематичности в воспитании; повторности упражнений в формировании навыков и привычек при рациональном распределении этих упражнений во времени. Положительные результаты в воспитании культуры поведения возможны в сочетании требовательности с уважением и доверием к детям.

2. Механизм воспитания заключается в нравственном становлении личности. У ребёнка должно появиться желание овладеть нравственным качеством, т.е. важно, чтобы возникли мотивы для приобретения соответствующего нравственного качества. Для предупреждения плохого поведения важное значение имеет профилактическое обучение. Занимаясь профилактическим обучением с маленькими детьми необходимо превращать это в игру. Такое обучение предполагает следующие этапы:

3. Сначала надо обсудить с ребёнком, что мы хотим от него, пояснить на конкретной ситуации. Далее – надо объяснить, почему он должен так делать, постараться придумать довод, близкий и понятный ребёнку. А затем должна быть практика – игра. Проводить такое обучение лучше перед самой ситуацией, так как впрямь дети обучаются плохо.

4. Когда ребёнок научился правильно себя вести, важно поддерживать хорошее поведение. Действенным способом поддерживать и укреплять новое поведение, пока оно не станет привычным, является похвала и разбор результатов, которые принесло это хорошее поведение.

Предполагается использование следующих методов в процессе проведения занятий:

- разъяснение, разбор подобных ситуаций из книг, фильмов;
- пример правильного поведения других детей;
- специальные игры, в которых ребенок тренируется в выборе правильных способов поведения.

Литература

1. Дорохов, А.С. Как себя вести: беседа о вежливости и правилах поведения. М.: 1997
2. Лешли, Д. Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать проблемы. М.: 1991
3. Петерина, С.В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста. М.: 1990
4. Сенько, Т.В. Изучение межличностного взаимодействия ребёнка со сверстниками и взрослыми. Методические рекомендации. М.: 1991
5. Развитие личности ребёнка. М.: 1987
6. Шакуров, Р.Х. Человек формируется с детства. М.: 1972
7. Шипицина, Л.М. Азбука общения. С-П.: 2003

РАБОТА С СЕМЬЯМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

А. В. Салосина

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Т. Н. Яркина, к.п.н., доц.

Актуальность проблемы организации инклюзивного образования в деятельности дошкольного учреждения ни у кого не вызывает сомнения и является закономерностью современного этапа в развитии дошкольного образования. Эффективное внедрение инклюзивного образования в практику работы дошкольного учреждения невозможно без специализированного психолога – педагогического сопровождения семьи, имеющей ребёнка с особыми педагогическими потребностями. Одно из направлений работы с родителями - это подготовка и принятие решения о включении ребёнка с особыми педагогическими потребностями в процесс интеграции в общеразвивающие группы детского сада. Очень часто нам приходится сталкиваться с проблемой, когда ребёнок

готов к включению в группу, а родители остаются со своими комплексами, проблемами, тревогами: как примут его и его ребёнка в группе обычных сверстников.

Анализ психолого – педагогической литературы показывает, что ребёнок с ограниченными возможностями здоровья в первую очередь нуждается в поддержке со стороны семьи. М. Селигман, Р.Б. Дарлинг выделяют несколько смысловых ориентиров в системе помощи семье с «особым» ребёнком:

- профессионально – ориентированная модель - где предлагаемые услуги ориентированы только на ребёнка, а от родителей ожидается только исполнение классической роли «пациента»;

- «союз с семьёй», важная составляющая данной модели – информационно – просветительская поддержка и помощь;

- «семейно – фокусированная модель», вобравшая в себя, кроме социальной, медицинской, дефектологической помощи и психологическую поддержку отдельным членам семьи.

Еще один очень важный момент, положенный в основу деятельности педагогического коллектива – побуждение родителей стать соучастниками педагогического процесса. Родители принимают решение о посещении ребёнком дошкольного образовательного учреждения, о выборе путей его развития, включения малыша в процесс инклюзии. Задача специалистов ДООУ – определить стратегию развития ребёнка, обеспечив наиболее благоприятный педагогический маршрут, наметить пути интеграции и включения детей коррекционной группы в образовательное пространство общеразвивающих групп.

С самого первого дня, когда ребёнок с родителями попадает в образовательное учреждение, нашей задачей стоит не просто - взаимодействие с семьёй, а её сопровождение. Работа с семьями, имеющими детей с особыми педагогическими потребностями решает задачу подготовить всю семью к процессу включения и интеграции. В процессе сопровождения лежит единство четырех функций:

- диагностика;

- информация о существовании возникшей или имеющейся проблемы и путях ее решения;

- консультация на этапе принятия решения (специалисты ДООУ) и выработка плана решения проблемы (сопровождения);

- помощь на этапе реализации плана интеграции.

Практика работы нашего дошкольного учреждения с семьями, показывает, что не всегда у родителей имеется готовность к длительной совместной со специалистами коррекционно – развивающей работе.

Важным аспектом взаимодействия с семьёй является учет психологических особенностей ее членов и динамики семейных отношений,

необходимо разобраться в эмоциональной атмосфере, царящей в семье, исследовать установки родителей, тип отношения к ребёнку. В литературе выделяются следующие типы проблемных семей в воспитании ребёнка с особыми педагогическими потребностями: семьи с гиперопекой, для них характерно чрезмерное внимание к ребёнку, стремление предупредить все его желания. Возникает своеобразная «симбиотическая» связь. Следствия такого типа отношения к ребёнку – трудности социализации, неизбежное усугубление вторичного диагноза; семьи с эмоциональной изоляцией, проявляющейся в виде открытого или скрытого отвержения больного ребёнка. В случае скрытого отвержения родители понимают, что негативное отношение к ребёнку обществом осуждается, поэтому пытаются компенсировать его демонстрацией, подчёркнутой заботой. Некоторые родители воспринимают нарушение в развитии ребёнка как свидетельство собственной неполноценности, отсюда неуверенность в себе, своих родительских возможностях, что сказывается на общении с ребёнком; семьи, где кроме ребёнка с ограниченными возможностями, есть здоровые дети, у родителей возникают особые трудности – им приходится использовать различные методы воспитания по отношению к здоровому и больному ребёнку. Неосознанные и неразрешённые конфликты по поводу больного ребёнка в таких семьях, отражаются на других детях. В таких случаях по отношению к больному ребёнку могут появиться эмоциональное отчуждение, неприятие или даже открытая враждебность.

Наблюдения показывают, что часто отношения между родителями и «особенным» ребёнком основываются на переживаниях вчерашнего дня и ожидании неприятностей, возможных трудностей в будущем. Отсутствие полноценного контакта с ребёнком в ситуации «здесь и теперь» осложняет процесс взаимопонимания, ограничивает возможности развития.

Для обеспечения эффективности работы с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья важно исследовать установки родителей, определить тип детско – родительских отношений. И только после этого начинать консультативную помощь семье. Чаще всего в своей практике мы сталкиваемся с родителями, склонными к гиперопеке и здесь важно, помочь им понять, что чрезмерная концентрация на ребёнке лишает нормальной жизни их самих и блокирует процессы саморазвития ребёнка.

Для повышения педагогической компетентности родителей в вопросах коррекционной работы, создания единого педагогического пространства детский сад – семья, с родителями проводятся индивидуальные и групповые консультации всех специалистов включённых в педагогический процесс: воспитатели, учитель – логопед, педагог –

психолог, учитель – дефектолог и другие. Наиболее эффективными формами работы с семьей являются индивидуальные беседы, консультирование, проведение тренингов по общению, родительские собрания в форме «круглого стола», обмена опытом, открытого диалога.

Одной из основных задач дошкольного учреждения является формирование детско-родительских отношений, поскольку успешное развитие ребенка возможно только в условиях его нормального взаимодействия с матерью и близкими людьми. В практике организации работы с родителями мы используем как традиционные, так и нетрадиционные формы взаимодействия. В группе сложились традиции организации совместных развлечений, праздников, оформление семейных газет. Подготовка к праздникам начинается задолго до его проведения: совместно с родителями мы разучиваем песенки, танцы, игры. Большое положительное влияние оказывает на родителей демонстрация успешности детей в различных видах деятельности. В группе традиционно оформляются выставки детских поделок, рисунков с использованием нетрадиционных техник изобразительности. Детские работы участвуют в городских выставках и конкурсах наравне с работами обычных детей.

Так как группу посещают разновозрастные дети, то и преемственность традиций осуществляется за счёт того, что не все дети покидают детский сад после выпускного вечера. Такая организация группы позволяет родителям обмениваться опытом, подсказывать друг другу, где можно найти помощь и поддержку, куда обращаться в сложных ситуациях. И если родители обычных детей часто общаются друг с другом, делятся информацией, то родители «особенных» детей не всегда имеют возможность найти такие же как они семьи, посоветоваться с родителями более старших детей, прошедших этот путь, имеющих свой опыт. Поэтому - мы не теряем связь с семьями выпускников и стараемся организовать взаимопомощь и взаимообмен информацией и опытом между родителями детей посещающих детский сад и нашими выпускниками.

Таким образом, в центре нашей педагогической системы находится ребёнок и его семья, при этом родители становятся одновременно и партнёрами специалистов и получают помощь в собственной самореализации. Поверить в собственные силы, увидеть что они не одни, подготовить всю семью к процессу интеграции – вот основные задачи в работе с родителями «особенных» детей.

1. Музюкин, И.Б. Семейно – центрированный подход к организации консультативной службы в инклюзивном детском саду. //Управление ДОУ – 2010 № 6.
2. Семаго, Н.Я. Инклюзивный детский сад: деятельность специалистов. М.: Сфера, 2012.
3. Яковенко, Т.Д. Особенности семьи, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. //Медработник ДОУ – 2011 № 8

МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИЕ ДВИЖЕНИЯ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О. Г. Сергеева

МБДОУ № 73, г. Томск

Современные научные исследования свидетельствуют о том, что развитие музыкальных способностей, формирование основ музыкальной культуры нужно начинать в дошкольном возрасте. Отсутствие полноценных музыкальных впечатлений в детстве невосполнимы впоследствии. Важно, чтобы уже в раннем детстве рядом с ребенком оказался взрослый, который смог бы раскрыть перед ним красоту музыки, дать возможность ее прочувствовать.

Музыка, движение – это средства, которые благотворно действуют на здоровье ребёнка; способствуют эмоциональной разрядке, снятию умственного напряжения; помогают ребёнку подружиться с другими детьми, дают определённый психотерапевтический эффект[2, с.2-4].

Придя в детский сад, дети имеют разную двигательную подготовку: у одних плохая осанка, у других недостаточная координация движений; далеко не все умеют согласовывать движения с музыкой, а также ориентироваться в пространстве и коллективе. Благодаря музыкально-ритмическим движениям у детей постепенно выправляются все эти недостатки, обогащается запас двигательных навыков.

Музыкально-ритмическая деятельность оказывает на детей и немалое воспитательное воздействие. Упражнения, выполняемые всем коллективом, часто требуют взаимодействия всех участников, это воспитывает у детей дисциплину, чувство ответственности и коммуникативность. Кроме того, у дошкольников развиваются память и внимание, постепенно появляются уверенность, находчивость, воспитываются активность, инициатива. В тесной связи со всей воспитательно-образовательной работой музыкальная деятельность направлена на воспитание организованной, творческой, самостоятельной, гармонически развитой личности.

Таким образом, музыкально-ритмическая деятельность - есть та форма обучения, которая является комфортной, интересной и решает большое количество задач:

- развитие музыкального слуха;
- развитие координации движений;
- развитие основных движений;
- развитие плавности движений;
- развитие активности движений;
- подчинение движений музыке;
- развитие памяти и мышления;
- развитие умения импровизировать;
- развитие умения двигаться ритмично;
- развитие творческих способностей;
- развитие чувства коллективизма и коммуникативности;
- развитие коммуникативности;
- развитие культуры поведения;
- развитие мелкой и крупной моторики.

При обучении детей музыкально-ритмическим движениям, танцам, играм, упражнениям музыкальные руководители используют различные методы:

- наглядно-слуховой (выразительное исполнение музыки);
- наглядно-двигательный (показ игр, плясок, отдельных ритмических упражнений);
- словесный (указания, пояснения в ходе выполнения движений);
- упражнения: многократные повторения, варьирование знакомого материала; упражнения в умении воспринимать и передавать образ, продиктованный песней или музыкой.

Начиная заниматься ритмикой с раннего возраста, можно предотвратить возникновение негативных установок, изменить образ мыслей, улучшить отношение к окружающим. Таким образом, танец является чем-то большим, чем просто движения под музыку. Это способ работы над собой, помогающий добиваться успехов в любой сфере деятельности. Занятия танцами дарят ребенку радость движения, общения, обогащают его внутренний мир и помогают познать себя.

Необходимо, чтобы материал, посредством которого осуществляется музыкально-ритмическое воспитание, отвечал интересам и возможностям ребенка, был высокохудожественным; инструментальная музыка и хороводы – яркими, с приятной мелодией, простой гармонией и выразительными динамическими оттенками. Исполнение музыкальных произведений должно быть точным и художественным. Следует обратить внимание, на доступность музыкальных произведений при воспроизведении и передаче в танце. Это дает возможность детям в

простейших движениях передать характер музыки, помогает глубже воспринять и закрепить содержание произведения [1, с.23].

Опираясь на вышесказанное и используя многолетний опыт работы по развитию музыкально-ритмических движений, преподаватели ДОО разработали модифицированную программу по ритмике и организовали кружок «Весёлая ритмика». Предлагаемая программа рассчитана на детей младшего возраста и служит хорошей подготовкой для дальнейшей работы по хореографии со старшими детьми, а также помогает выявить талантливых и одарённых детей.

Игра является основной подачей обучающего материала на занятиях по развитию музыкально-ритмических движений у детей дошкольного возраста. Кроме того, активно применяются инновационные здоровьесберегающие технологии: самомассаж, игромассаж, пальчиковая гимнастика, которые способствуют развитию крупной и мелкой моторики.

Необходимо организовывать занятия таким образом, чтобы они проходили без принуждения, муштры. Самое главное, не столько результат деятельности, отточенность движений в пляске, сколько сам процесс движения, доставляющий радость. Действия педагога должны быть направлены на то, чтобы дать возможность ребенку почувствовать уверенность в своих силах и побудить его к творческому самовыражению под музыку [1, с.27].

Все игровые упражнения, разучиваемые на занятиях, систематизированы в строгой последовательности и адаптированы именно для младшего возраста. Репертуар, лежащий в основе – это пляски, песни с движением или игры с движением, разработанные современными авторами – Е. и С. Железновыми, Т. Суворовой, Л. Раздобариной, Г. Вихаревой, Е. Попляновой. Благодаря таким занятиям, у детей дошкольного возраста происходят значимые изменения в звукопроизношении, словообразовании, в накоплении активного словарного запаса.

Особое удовольствие детям доставляет исполнение танцев, упражнений под фонограмму. Например: звучание симфонического оркестра по-особенному настраивает детей, придает настроение величия, грациозности, а исполнение танцев под эстрадную музыку веселит их. Хорошо выученный и ритмично исполненный танец поднимает эмоциональный настрой ребенка и вызывает гордость за правильное исполнение.

Анализ результата работы показал, что дети, занимающиеся музыкально-ритмической деятельностью с раннего возраста, более эмоциональны и артистичны, с удовольствием выступают на развлечениях, концертах, праздниках в детском саду, а также на городских конкурсах. Например, на городском конкурсе «Звонкие колокольчики» вместе со

старшими детьми выступали дети младшей группы и заняли второе место.

В заключение хотелось бы сказать, что музыка с раннего возраста занимает важнейшее место в жизни ребенка, а движение помогает полнее воспринимать музыкальное произведение. В этом взаимодействии музыка занимает ведущее положение, движения же становятся своеобразным средством выражения художественных образов.

Литература

1. Буренина, А. И. Ритмическая мозаика. Программа по ритмической пластике для детей. – СПб, 2000. С.23,27.
2. Руднева, С.Д., Фили Э.М. Ритмика. Музыкальное движение.– М., 1972.с.4-4

ПРОБЛЕМА БИЛИНГВИЗМА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е. А. Тихонова

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: О. И. Киселева, к.филол.н., доц.

Страна, нация, народность, община, государство, школа, семья, культура - все эти понятия связаны с употреблением языка. Политические, социально-экономические, духовные причины вынуждают людей менять свою жизнь, а вместе с ней - и язык. Иногда же, напротив, изучение языка приводит к изменению жизни. Двуязычным, или билингвом, считается человек, более или менее постоянно пользующийся в жизни двумя языками. Когда человек взрослый и сам решает, на каком языке ему говорить, какой язык учить, в такой ситуации не возникает никаких проблем. Но когда речь идет о билингвизме детей дошкольного возраста, здесь появляется большое количество мнений и противоречий. Организованному двуязычию на дошкольной ступени образования редко уделяется внимание, что противоречит мысли о важности влияния раннего периода жизни на формирование двуязычия.

Важность возрастного фактора в овладении вторым языком подчеркивалась регулярно, начиная с Международного конгресса в Будапеште, в 1986. Отмечалось: «В ходе естественного овладения языком, когда ребенок погружен в среду общения, а его языковые способности невероятно высоки, его душа раскрыта для овладения языком, в сравнительно короткое время происходит овладение языком через стихию речевой деятельности, охватывающей не просто большой объем текстов, но и многократное повторение элементов, что и обеспечивает процесс усвоения. С одной стороны, ухудшение способности овладе-

ния речевой деятельностью, происходящее ко времени обучения языку в школах разных уровней, а с другой стороны, развитие сознания учащегося ведут к необходимости и возможности отбора и упорядочения учебного материала». Все это еще раз подчеркивает важность решения вопросов преподавания второго языка детям. По данным ряда исследователей, билингов в мире больше, чем монолингов. Известно, что к настоящему моменту детский билингвизм охватывает почти половину детей на нашей планете. Предполагают, что эта тенденция будет расти и дальше. Чем младше ребенок, тем больше у него шансов овладеть вторым языком в максимально возможном объеме и с естественным произношением. Можно сказать однозначно: дети имеют неоспоримое преимущество в изучении иностранного языка перед взрослыми. Память ребенка более восприимчива, в отличие от взрослого он не стеснен комплексами, не боится совершить ошибку, не вспомнить вовремя нужное слово.

Ребенок-билингв, в отличие от монолингва, больше интересуется лингвистическими явлениями, поскольку его языковой опыт значительно шире. Довольно рано проявляется интерес к семантике слов, к тому, что одно и то же понятие можно выразить и по-английски, и по-русски. Это способствует развитию переводческих навыков, а также интереса к мотивации наименований. Выводя собственную этимологию слов, дети активно пользуются знаниями двух языков.

В возрасте до трех лет ребенок овладевает обоими языками спонтанно, благодаря действию тех же механизмов, которые обеспечивают овладение родным языком. После трех лет эти механизмы начинают меняться и в последующем затихают. Билингвизм детей дошкольного возраста существенно отличается от билингвизма взрослых своей нестабильностью, динамичностью, трудностями тестирования, и в этом сходятся все исследователи. Изучение характера овладения двумя языками у детей сталкивается с необходимостью определить, есть ли зависимость объема произносимой на одном и другом языках речи от особенностей ее поступления, от личностей окружающих и их отношения к ребенку, от условий переключения с языка на язык или перехода от одного языка к другому. Перед ребенком, овладевающим вторым языком, стоит двойная задача: у него не обязательно сформируются две лингвистические системы, но все равно в языках есть какие-то несопадающие части, и они выучиваются дополнительно. Смешения происходят, но на очень ранней фазе; овладение двумя языками, насколько показывают исследования, длится, вероятно, не больше, чем обычно одним; не отмечено явных задержек в когнитивном и социальном развитии таких детей. Напротив, многие отмечают, что теоретическое, аб-

страстное мышление у билингвов развивается раньше, быстрее, лучше, чем у монолингвов.

Возраст, в котором второй язык подключается к первому, оказывается принципиально важным для характера усвоения языка. До трех лет говорят о двойном овладении языком, после трех - о первичном и вторичном усвоении языка, после 16 - только об усвоении второго языка. Ситуация с детьми 8-16 лет не поддается однозначному описанию. Для многих детей этого возраста решающим оказывается воздействие школьного обучения. Результат обучения второму языку меняется в зависимости от того, какое «количество» того или иного языка «получают» дети на занятиях и на каком языке они общаются со сверстниками.

Помимо общих предпосылок, на актуальность проблемы билингвизма указывают также факторы, связанные с социальными запросами XXI века, которые отражаются в ряде документов. Так, например, в пункте 5.1 Федеральных Государственных Требований сказано, что выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями:

- способен к письменной и устной коммуникации на государственном языке; владеет одним из иностранных языков в рамках профессионального общения, готов к использованию навыков публичной речи, ведению дискуссий.

- владеет одним из иностранных языков на уровне, позволяющим получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников.

Также в настоящее время европейским сообществом в профессиональном образовании особое внимание уделяется пяти ключевым компетенциям: социальной, коммуникативной, информационной, когнитивной и специальной, связанной с выполнением специфических профессиональных функций. Для нас актуальны следующие компетенции.

Межкультурные компетенции предполагают понимание различий между людьми, уважение друг к другу, способность жить с представителями других культур, языков и религий, препятствуют возникновению в обществе расизма и ксенофобии. Они особенно актуальны в поликультурном обществе.

Коммуникативные компетенции определяют уровень овладения устным и письменным общением. В последнее время всевозрастающее значение приобретает владение несколькими языками, что значительно расширяет сферу общения и сотрудничества между людьми.

Отчасти с овладением иностранными языками связаны и информационные компетенции, которые отражают связь с возникновением общества информации (овладение новыми информационными техноло-

гиями, понимание их значения, способность критического отношения к массовой информации).

Все сказанное выше: овладение соответствующими компетенциями, выполнение плана государственных требований, - связано с изучением и овладением несколькими и двумя языками. Следовательно, начинать языковое обучение детей следует как можно раньше. Тогда оно будет как можно более продуктивным и полным.

Цель нашего исследования – осветить актуальность проблемы билингвизма у детей дошкольного возраста и установить степень разработанности методик обучения детей иностранному языку.

В методике обучения иностранным языкам неоднократно поднимались вопросы, связанные с определением типа преподаваемой речи, структуры речевого высказывания в диалоге; со структурой деятельности преподавателя иностранного языка. Особенности речевой деятельности на иностранном языке в общем контексте теории деятельности были раскрыты А.А.Леонтьевым. Он показал, что речевой акт имеет внеязыковую обусловленность, что психологические особенности восприятия вообще должны учитываться в случае восприятия иностранного языка как предмета изучения. Усвоение иностранного языка может быть управляемым. В этом процессе существуют сознательные и автоматизированные компоненты поведения. Мыслительная деятельность - составная часть процесса обучения, поэтому в проблемных ситуациях оно происходит активно. Мышление на иностранном языке отличается от мышления на родном языке. Эмоционально-волевые состояния обучаемых оказывают влияние на их учебную деятельность, что сказывается, в частности, в процессе борьбы мотивов при выборе формы высказывания. На процесс усвоения учебного материала накладываются возрастные и индивидуальные особенности обучаемых.

Еще В.А.Артемов обращал внимание на разницу в обучении языку и речи, рассматривал взаимосвязи развития иностранного языка, мышления и поведения. Безусловно, у дошкольников и восприятие, и понимание иноязычной речи иное, чем у взрослых: развиваясь под влиянием смешения языков в окружении, эти психические функции по-другому ориентируют ребенка и готовят его к большей избирательности и изобретательности при анализе звучащей речи. Если у взрослого некоторые процессы обучения можно перевести в план произвольности, сделать их более осознанными, например, введя письменную опору, то у дошкольников произвольность преобладает, и только за счет искусственной мотивации, прежде всего, игровой, удается сделать их хоть сколько-нибудь осознаваемыми. Зато огромное преимущество дошкольного возраста состоит в легкости достижения единства подражания и осознанного действия, которое нелегко разрушить. Об анало-

гичных "интегральных" особенностях восприятия дошкольника пишет и Н.И.Чуприкова, настаивающая на принципе движения от общего к частному и формировании расчлененных когнитивных структур в методике обучения языку (как родному, так и иностранному). Подчеркивая внутренний психологический результат приобщения детей к учебному содержанию, автор говорит о всеобщем законе развивающего обучения: от глобального, абстрактного и недифференцированного к частному и конкретному, к такому целому, в котором выделяются части, уровни и элементы. Ученый показывает, что обучение приносит действительно развивающий эффект, когда построено по такому принципу. Обучение дошкольников второму языку в естественной среде носит именно такой характер: от знакомства с языком вообще, с его наиболее общими характеристиками к постижению законов функционирования отдельных форм.

До сих пор ученым, занимающимся проблемами второго языка, не удалось ни опровергнуть следующие положения, ни собрать достаточно доказательств в их пользу:

- второй язык усваивается в той же последовательности, что и первый язык, повторяя в целом все этапы и ступени этого процесса;

- второй язык усваивается на основе первого, сквозь призму явлений родного языка;

- общее в языках облегчает процесс усвоения, несходное затрудняет, новое либо интерпретируется как знакомое, либо, по возможности, избегается;

- важно как можно больше говорить, слушать, читать и писать на иностранном языке, неважно, насколько точно ты понимаешь то, что делаешь, главное - общий смысл;

- лучший способ учить иностранный язык - иметь преподавателя, который все время будет ставить перед учеником следующие по сложности задачи;

- самое полезное - полное погружение в среду носителей языка, в их жизнь;

- смешивать изучаемые языки ни в коем случае нельзя;

- на каждом этапе усвоения иностранный язык образует у учащегося определенную систему компонентов с набором правил, отличающуюся как от исходного языка, так и от искомого языка.

Все эти идеи частично верны. Но экспериментально подтверждаются они только в тех случаях, когда более или менее очевидны, а все более сложные случаи могут являться результатом комбинации самых невероятных тенденций и обстоятельств.

Несомненно, что в феномене билингвизма, как и в любом новшестве, нет определенной стратегии и методики, есть только факты, зачас-

тую очень противоречивые, предположения и экспериментальные данные, которые не всегда могут объективно отразить все сложности и индивидуальные случаи. Но одно становится ясным: в современном мире, где все больше стираются грани между странами, где все чаще идет речь о международном сотрудничестве, нельзя игнорировать такое явление, как билингвизм. И как показали многие исследования, именно дошкольный возраст, как сензитивный период для любой речевой деятельности, подходит для изучения основ и прививания навыков общения на двух (и более) языках. А в связи с этим необходимо как можно больше внимания уделять разработке программ для дошкольных образовательных учреждений по обучению детей нескольким языкам и созданию благоприятной для этого атмосферы.

Литература

1. Фрумкина, Р.М. Психоллингвистика. /Фрумкина, Р.М. М.: Академия, 2003
2. Белянин, В.П. Психоллингвистика. / Белянин, В.П. М.: Флинта, 2005
3. Львов, М.Р. Основы теории речи. / Львов, М.Р. М.: Академия, 2000
4. Симоненко, В.Д. Общая и профессиональная педагогика./ Симоненко, В.Д. М.: Вентана-Граф, 2005

СОЗДАНИЕ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ГРУППЕ В КОНТЕКСТЕ ФГТ (ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ)

О. А. Тришечкина

МБДОУ № 28, г. Томск

Важнейшей составляющей в вопросах воспитания и развития детей в период дошкольного детства является предметно-развивающая среда, предполагающая развитие широкого круга детских интересов и форм деятельности.

«Предметная развивающая среда» — система материальных объектов и средств деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика в соответствии с требованиями основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Поэтому в свете новых государственных требований к организации образовательного процесса ДОУ, необходимо уделить особое внимание преобразованию предметно-развивающей среды в рамках отдельной группы.

Цель данной работы – попытка проанализировать предметно-развивающую среду группы в свете новых требований, выявить несоответствия и наметить дальнейшие шаги в деле преобразования ПРС.

Предметно-развивающая среда должна строиться с учетом возрастных особенностей детей и должна иметь отличительные признаки, а именно:

- для детей 3 года жизни - это достаточно большое пространство для удовлетворения потребности в активном движении;

- для детей 4 года жизни – это, насыщенный центр сюжетно-ролевых игр с соответствующими ролевыми атрибутами;

- для детей среднего дошкольного возраста необходимо учесть их потребности в играх со сверстниками и возможности уединения.

- для детей старшего дошкольного возраста – это игры, развивающие восприятие, память, внимание, мышление и.т.д.

Критериями оценки предметно-развивающей среды являются:

- 1). Насыщенность развивающей предметно-игровой среды;

- 2). Требование доступности для детей (возможность самостоятельно доставать, находить нужные детям объекты ПРС).

По данным критериям были проверены на соответствие:

- наглядные пособия, детская художественная литература, физкультурное оборудование, материалы и инструменты для ручного труда и изобразительной деятельности, для экспериментирования и конструктивной деятельности;

- оборудованность игровой сферы (настольно-печатные игры (в том числе и дидактические); сюжетно-ролевые игры, строительные, музыкальные и другие игры и игрушки.

В результате тщательного анализа было выявлено:

1. Отсутствие материалов и оборудования для ручного труда и недостаточное количество материалов и инструментов для изобразительной деятельности (имеются лишь ножницы, бумага, клей, кисти, пластилин, краски и совсем немного бросового материала).

2. Для конструктивной деятельности имеются лишь пластмассовые конструкторы.

3. Опытно-экспериментальный центр вообще не создан.

4. Для трудовой деятельности в наличии только клеёнчатые фартуки (на каждого ребенка) и тряпочки.

5. Центр музыкального творчества укомплектован хорошо, но он находится в недоступном для детей месте. Хрупкость этого оборудования и некоторое недоверие к детям со стороны воспитателей ограничили возможности взаимодействия детей с центром музыкального творчества. По новым федеральным государственным требованиям этого быть не должно - нельзя ущемлять право на выбор.

6. Центр математического развития был рассредоточен в разных местах группы.

7. Несмотря на то, что все дидактические материалы, игрушки, пособия соответствуют возрастным требованиям детей, оставляет желать лучшего эстетический аспект предметно-игровой среды.

Анализ ситуации в группе и новые ФГТ подвели к необходимости пересмотреть наш подход к оформлению предметно-развивающей среды в группе. По-новому нужно подойти к вопросу расположения центров; в связи с уплотнением группы рассмотреть возможность объединения двух центров в один, дополнить центры недостающим оборудованием, пособиями, игрушками. Создать новый центр опытно-экспериментальной деятельности. В общем, всю предметно-игровую среду в группе привести в соответствие с Федеральными государственными требованиями, чтобы она удовлетворяла потребностям детей в индивидуальной и коллективной деятельности, была доступна, интересна, чтобы ребенок полноценно развивался и имел право выбора.

Были предприняты следующие шаги:

1. Перенесены кукольный и пальчиковый театры, что сделало игрушки легко доступными для детей.

2. Собран в одном месте и дополнен центр математического развития. Появились часы, календарь, счетные палочки, счеты, геометрические фигуры, игрушки: матрешки, чашечки-вкладыши, пирамидки; мелкий счетный материал; картинки с изображением времен года, времени суток; набор цифр от 1 до 10; карточки с изображением разного количества предметов; бусы разного цвета. В дальнейшем предполагается дополнить математический центр играми на логическое мышление (кубы Никитина, игра «Девятиэкранник» и др.). Укомплектованность и доступность центра сделали его местом активного времяпрепровождения детей.

3. Музыкальные инструменты были размещены, что называется, «в открытом доступе». Первое время было очень сложно, так как дети брали все подряд, гремели, свистели, брэнчали. Воспитатели стали разъяснять, как нужно правильно пользоваться инструментами: играть на них, чтобы было приятно окружающим; обращаться с инструментами аккуратно и брать их только тогда, когда это необходимо. Это подействовало. Стало ясно, что необходимо учить детей правильно использовать предметно-игровую среду в соответствии со своими потребностями и интересами, для этого нужно постепенно вводить определенные правила поведения. Это следующий этап работы.

В настоящее время в группе создается опытно-экспериментальный центр. К этой работе планируется привлечь родителей. В апреле состоится родительское собрание на тему: «Создание предметно-развивающей среды в контексте ФГТ», задача которого – сориентировать родителей на создание опытно-экспериментального центра.

Еще планируется создание в группе центра речевого развития, детской библиотеки и объединение их в один центр.

Таким образом, анализ состояния ПРС в группе в контексте ФГТ выявил несоответствия с новыми требованиями и необходимость преобразования предметно-игровой среды - важнейшей составляющей гармоничного роста ребенка.

Литература

1. Микляева, Н.В., Предметно-развивающая среда детского сада в контексте ФГТ./ Н.В. Микляева. – М.: ТЦ Сфера, 2011.-128с.
2. Нищева, Н.В., Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет)/ Н.В.Нищева. – С.-Пб.: Детство-пресс, 2009.

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. В. Тюшевская

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Т. Н. Яркина, к.п.н. доц.

В условиях модернизации российского образования оценку эффективности профессиональной деятельности, образования и, соответственно, обучения все чаще проводят с позиций компетентного подхода (А. А. Ахаян, В. А. Болотов, И. А. Зимняя, О. Е. Лебедев, Л. М. Митина, Н. Ф. Радионова, М. В. Рыжаков, А. П. Тряпицына, В. В. Сериков, Т. И. Шамова, М. А. Холодная, А. В. Хуторской и др.). Образование, с точки зрения компетентного подхода, предполагает, прежде всего, подготовку учащихся к жизни, возможность применения заложенных в образовательной системе ключевых компетентностей на практике. В контексте модернизации образования интегральным показателем качества подготовки будущего педагога следует рассматривать профессиональную компетентность, которая характеризует умение человека использовать в конкретной ситуации усвоенные знания и личный опыт. Для современного общества важно, чтобы личность педагога характеризовали активная жизненная позиция, оптимизм, умение сохранять свою индивидуальность и принимать на себя ответственность за решения в проблемных ситуациях.

Структура, содержание и методы подготовки будущих педагогов определяются требованиями общества на переходном этапе его развития, уровнем развития педагогической науки, особенностями педагоги-

ческой деятельности в современных условиях. Новая образовательная парадигма определила знания, умения и навыки важным средством достижения цели личностного развития обучающихся, стержневой ориентир которых будет проявляться в стремлении и способности самостоятельно добывать и применять полученные знания, реализовывать собственные проекты, проявлять активность в процессах самопостроения собственной жизни и самосовершенствования. Это становится возможным только при наличии у студентов рефлексии, а следовательно, рефлексивная компетентность выступает как необходимая составляющая профессионального педагогического образования.

Анализ психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований показал наличие различных трактовок содержания понятия «рефлексивная компетентность» и позволил нам сформулировать следующее определение. Рефлексивная компетентность – это интегративное качество личности, характеризующее степень освоения совокупности рефлексивных компетенций, включающая характеристику профессионально-личностных качеств педагога, его готовность и способность к рефлексивной деятельности с использованием знаний, умений, навыков, профессионального и жизненного опыта.

В современной психологии имеется достаточное количество экспериментальных данных, доказывающих, что высокий уровень рефлексии педагогов способствует глубокому всестороннему познанию, оптимизирует стратегии развития личностно-профессиональной компетентности. Низкий уровень рефлексии резко снижает возможности личности в познании себя и в постановке целей своего профессионального саморазвития, что является одной из главных причин низкого профессионализма педагогов [5]. Однако, как показывает практика, процесс формирования рефлексивной компетентности студентов – это слабое звено в системе профессиональной подготовки педагога.

В подтверждение данного факта, нами было проведено экспериментальное исследование со студентами третьего курса педагогического факультета ТГПУ, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология», направленное на выявление уровня развития рефлексивной компетентности у студентов как будущих педагогов дошкольного образования. Для диагностики мы использовали анкету Ю. В. Кушеверской, опросник рефлексивности А. В. Карпова и методику определения уровня сформированности педагогической рефлексии О. В. Калашниковой. Разработанная Ю. В. Кушеверской анкета позволяет выяснить представления студентов о рефлексии, их отношение к этому феномену, владение навыками самоанализа и самооценки [3]. Согласно полученным результатам, будущие педагоги имеют представление о рефлексии и положительно к ней относятся. Большая часть будущих

педагогов (70%) признают необходимость рефлексии в учебно-профессиональной деятельности и ее необходимость для профессионально-педагогического роста, но все же нашлись и такие, которые эту необходимость отрицает (30%). Большинство опрошенных студентов (60%), владеет навыками анализа и оценки своих действий и поступков, осознает причины своих успехов и неудач. Абсолютно все опрошенные студенты (100%) уверены в том, что возможно целенаправленно овладеть рефлексивными умениями и навыками. При оценке уровня сформированности педагогической рефлексии по методике О. В. Калашниковой [4], выяснилось, что большинство студентов (50%) имеют средний уровень развития педагогической рефлексии, 20% студентов имеет высокий уровень развития педагогической рефлексии и 30% опрошенных студентов обладают низким уровнем педагогической рефлексии. Методика О. В. Карпова позволяет выяснить уровень развития рефлексивности [1]. Согласно полученным результатам всего 20% студентов имеет высокий уровень развития рефлексивности. Это говорит о том, что у них высокоразвито умение анализировать свою работу, умение отмечать ошибки и затруднения в своей работе, планировать меры по совершенствованию своей деятельности. У 50% из 100% опрошенных студентов диагностируется средний уровень развития рефлексивности и у 30% студентов диагностируется низкий уровень развития рефлексивности. Это говорит о том, что они в недостаточно полной мере владеют навыками самоанализа и самонаблюдения.

Итак, полученные данные свидетельствуют о том, что большинство опрошенных студентов в недостаточной полной мере владеют умениями анализировать и размышлять о своей деятельности и поведении, а также у части студентов отмечается неспособность к самоанализу и самонаблюдению. Все это может свидетельствовать о том, что у большинства студентов рефлексия находится на достаточно низком уровне развития.

Таким образом, полученные результаты убеждают в необходимости организации целенаправленной работы по формированию рефлексивной компетентности будущих педагогов дошкольного образования.

Литература

1. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. - № 5. – С. 45 – 57
2. Иванова, Т. Е. Моделирование профессиональной компетентности педагога дошкольного образования // Педагогическое образование и наука. – 2008. - № 9. С. 54
3. Кушеверская, Ю. В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа / Ю. В. Кушеверская. – Автореф. дис....канд. пед. наук. – Петрозаводск, 2007. – 23 с

4. Пазухина, С. В. Педагогическая успешность: диагностика и развитие профессионального сознания учителя / С. В. Пазухина. – СПб : Речь, 2007. – 224 с
5. Яркина, Т. Н. К проблеме развития рефлексивной компетентности будущих педагогов дошкольного образования // Вестник Томского гос. пед. ун-та / – 2011. - № 10. С. 40 – 43

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Д. Файзуллаева

Томский государственный педагогический университет

Развитие человека всегда было в центре внимания педагогов и психологов. В рамках теории психологических систем (ТПС), разрабатываемой В.Е. Ключко, различаются «процесс онтогенетического развития», фиксирующий факты появления новообразований и «процесс становления человеческого в человеке». Первый выявляет тенденции и направленность процесса развития, скрытые в самом этом процессе [2, С.34]. Механизмом второго является самоорганизация суверенной личности или самоорганизация «совмещённых» (Л.С. Выготский) психологических систем (мать и дитя, детско-взрослая общность). Мы исходим из понимания человека как «сложной, самоорганизующейся системы, т.е. системы, порождающей психологические новообразования и опирающейся на них в своем самодвижении» [там же, С.101]. Личностное становление как эволюционный процесс связано с прохождением определённых этапов развития сознания. Поэтапное становление сознания связано с особенностями становящегося образа мира. Что значимо для ребёнка в данный момент? Что он предпочитает? На что направлена его активность? Таким образом, эволюционное становление сознания соотносится со становлением многомерного мира человека и возникновением системных качеств человека. Становление многомерного мира человека происходит в строгой иерархии и субординации, что позволяет выделить этапы в становлении сознания.

В ТПС выделяют предметное, смысловое и ценностное сознание. В качестве основания предметного сознания выступает предметный мир, «наполненный цветом и звуками, категоризированный значениями». Далее этот предметный мир превращается в «реальность, наполненную смыслами, переживаемую человеком в её данности ему (здесь и сейчас)» [там же, С.105]. Мир человека обретает смысловые измерения и происходит становление смыслового сознания. Смысловое сознание тесным образом связано со сферой потребностей ребёнка. «Что мне нужно в этой ситуации? Что я могу актуализировать «здесь и сей-

час»?» – таковы скрытые вопросы этого периода развития сознания ребёнка. А внешне ребёнок активно задаёт вопросы взрослым, по поводу которых Л.С. Выготский отмечал, что это всегда вопросы о смысле предметов. Особенность смыслового сознания, как отмечает В.Е. Ключко, заключается в его неустойчивости по сравнению с ценностным сознанием взрослых. «В ценностном мире взрослых вещи, предметы не исчезают после удовлетворения индивидуальных потребностей в них – они осознаются в своей отнесённости к другим людям, имеющим аналогичные потребности, к тем, кто произвел эти предметы, к себе самому, который будет нуждаться в них завтра» [там же, С.149]. Таким образом, ценностное сознание – это уже уровень актуализации возможностей. «Что мне понадобится завтра? Что значимо не только для меня, но и для других людей?» – таковы внутренние вопросы, соответствующие этому уровню сознания. Как пишет В.Е. Ключко: «Ценностные координаты мира человека делают его соизмеримым с другими людьми, с самим собой завтрашним, ещё не ставшим, ещё только возможным, полагающим открывающуюся для него действительность пространством для развития, т.е. жизни» [там же, С.105].

Периоды раннего и дошкольного детства (от 1 года до 3 лет и от 3 до 7 лет) – это периоды становления предметного и смыслового сознания. В связи с этим взрослым (педагогам, родителям) следует наполнять жизнь ребёнка необходимым для его полноценного развития содержанием.

Предметное сознание понимается нами как определённый этап в становлении многомерного мира человека, связанный с открытием ребёнком значений предметов, явлений. В связи с этим важной образовательной задачей, на наш взгляд, является правильное информирование ребёнка об окружающем его мире и оказание ему поддержки в освоении этого предметного мира. Это выражается в точном назывании «имени» предмета (его значения) и демонстрации его функциональных возможностей в процессе совместной деятельности взрослого и ребёнка.

Смысловое сознание понимается нами как определённый этап в становлении многомерного мира человека, связанный с открытием ребёнком смыслов предметов, явлений, ситуаций. В общем «движении» ребёнка смысловое сознание занимает промежуточный этап между предметным и ценностным сознанием. Когда мир человека обретает смысловые измерения – происходит становление смыслового сознания.

Выделяя этапы в становлении форм сознания, следует отметить, что переход к смысловому сознанию начинается примерно с 3-х лет. Особенностью этого периода является то, что предметный мир ребёнка ещё не переживается как реальность, и это не может обеспечить ребён-

ку достаточную степень суверенности. Поведение тесно связано с потребностями ребёнка. В основе перехода ребёнка от предметного сознания к смысловому находится собственная познавательная деятельность ребёнка и деятельность взрослых, выполняющих функцию посредничества между ребёнком и культурой. Смысловое сознание возникает тогда, когда смыслы появляются как качества предметов, что позволяет ребёнку избирательно взаимодействовать с объективной реальностью. «Нечто», имеющее смысл, открывается ребёнку как необходимое ему, способное удовлетворить его актуальную потребность. В связи с этим меняется мир ребёнка, меняется его поведение. Образовательной задачей на данном этапе развития ребёнка, на наш взгляд, является организация ситуаций взаимодействия ребёнка с миром (предметным, природным, социальным), с культурой при посредничестве взрослого. При этом действия взрослого направлены на появление у ребёнка открытости в мир природный и социальный, открытости в культуру, открытости к самому себе, своему опыту.

Сам процесс становления «человеческого в человеке» – есть переход возможности в действительность. В этом процессе возможности ребёнка усиливаются возможностями взрослого, что и представляет собой развивающуюся совмещенную систему (Клочко В.Е.) [2].

Следует отметить, что в современной психологии происходит изменение традиционного взгляда на сознание как на высший уровень психического отражения действительности. По мысли О.К. Тихомирова, психика – не отражение реальности, а её порождение [цит. по 2, С.5]. В связи с этим подчеркивается активность самого человека, подчеркивается его субъектное начало. «Самое основное заключается в том, что человек не только развивается, но и строит себя» [1, С.1028]. Б.Д. Эльконин, развивая идеи Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина, отмечал, что порождение человеком формы своего поведения определяет субъектность [3, С.9]. Это связано с взаимоотношением идеальной и реальной форм. Б.Д. Эльконин пишет: «Итак, идеальная форма, по Л.С. Выготскому, существует как культура, работает как стимул-средство или знак, т.е. как элемент культуры, посредством которого реконструируются и объективируются натуральные, как бы вне действующего человека сложившиеся формы поведения. Человек овладевает своим поведением, заново его порождая. Порождающий своё поведение человек становится его субъектом» [там же, С.9]. Б.Д. Эльконин считает, что «"точка встречи" идеальной и реальной форм специфична и знаменательна тем, что в ней возникает субъект поведения. Кроме того, указание на субъекта и субъектность предполагает конструирование (теоретическое и экспериментальное) взаимоперехода реальной и идеальной форм» [там же, С.9]. О возникновении субъекта, по Б.Д. Эльконину,

можно говорить лишь тогда, когда «выражен и объективирован сам сдвиг, переход от натуральной к культурной форме, к превращению своего поведения в предмет, к использованию средств обнаружения и видения собственного поведения вне себя» [там же, С.10]. В.Е. Ключко дополняет: «Мир каждого человека уникален и составляет то, что является собственно человеческим в человеке – его самость, его существенную характеристику. Этот мир не рождается вместе с человеком – он им создается, конструируется и, в конечном счёте, человек таков, каков его мир. Суверенная личность отличается от других тем, что несёт ответственность за его порядок и качество. Она способна самостоятельно, без посредников выходить к культуре и вычерпывать из неё основания для сохранения и развития своего многомерного мира, т.е. самой себя» [2, С.140–141].

Все эти положения выводят на размышления об идеале образования. По мнению В.Е.Ключко, скрытый идеал образования – суверенный человек, и тогда любое образование понимается как постоянно идущий процесс суверенизации [2, С.158]. Этот процесс возможен тогда, когда взрослый создаёт условия для открытия ребёнком мира и себя в этом мире. Именно этот подход, на наш взгляд, и составляет основу для разработки содержания дошкольного образования.

Литература

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека : сб. статей / Л. С. Выготский. – М.: Смысл : ЭКСМО, 2003. – 1136 с
2. Ключко, В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ) / В. Е. Ключко ; Федер. агентство по образованию, Том. гос. ун – т. – Томск : ТГУ, 2005. – 172 с
3. Эльконин, Б. Д. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б. Д. Эльконин. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2005. – 144 с
4. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко; [Авт. вступ. ст. и коммент. В. В. Давыдов] ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1989. – 554 с. – (Тр. д. чл. и чл.-кор. АПН СССР)

ФОРМЫ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ В ВАЛЬДОРФСКОМ ДЕТСКОМ САДУ

Т. В. Фишер, А. В. Попова***

*МБДОУ № 28, г. Томск, ** воспитатель ГДОУ № 81 ЦРР СОРАН, г. Томск

Педагогический труд невозможно представить без сотрудничества родителей и воспитателей. Ведь именно по инициативе родителей ребенок приходит в детский сад. Отношения между детьми и взрослыми

в группе дошкольного учреждения зависят не только от профессионализма педагогов, но и от того, насколько выстроены взаимоотношения с семьями воспитанников. Связь детского сада с семьей формируется постепенно, во время встреч на родительских собраниях, клубах, консультациях, в совместных праздниках, походах, в ежедневных взаимодействиях. Вот почему так актуальна тема взаимодействия с родителями в планировании педагогического процесса. Создание атмосферы доверия и сотрудничества – важнейшая составляющая работы воспитателя ДОО. Ребенок рождается с чистым и естественным доверием к миру. Как важно сохранить ощущение «мир добр» в дошкольном детстве! В формировании доверия к жизни детский сад играет очень важную роль. Цель нашей работы – анализ взаимодействия с семьей в вальдорфских группах и его влияния на развитие атмосферы сотрудничества педагогов и родителей, формирования единого педагогического подхода к воспитанию ребенка. Вальдорфскими педагогами разработана целая система работы с родителями как часть тьюторского сопровождения детей. Начинается она со знакомства в адаптационной группе. Затем, на протяжении всего пребывания ребенка в детском саду, она расширяется и углубляется через различные способы сотрудничества. Даже спустя время после окончания детского сада, связь семьи с детским садиком не теряется, а продолжает существовать. Вот уже 10 лет существует родительский клуб вальдорфских групп, который поддерживается инициативой педагогов и родителей детей, которые посещают вальдорфские группы в настоящее время и уже давно закончили детский сад.

Рассмотрим подробнее формы работы с родителями в вальдорфском детском саду. Рассмотрим подробнее каждый элемент сотрудничества детского сада с семьей.

1. Адаптационная группа. С 1995 года на базе ГДОУ № 81, и с 2010 года на базе МБДОУ № 72 существуют адаптационные группы для детей от 1,5 до 3 лет. С них начинаются первые шаги на пути к сотрудничеству. Коллектив педагогов вальдорфских групп Томска решает благодаря этим группам следующие задачи:

- углубляет знания родителей об особенностях развития ребенка в первые годы жизни,
- знакомит с вальдорфской системой воспитания,
- предоставляет возможность привести ребенка в новое игровое пространство,
- знакомит с воспитателями,
- устанавливает связь с родителями детей-сверстников,
- обучает видам деятельности, которыми можно заниматься с детьми, - помогает ощутить личную причастность к группе.

2. Постепенное вхождение ребенка в группу призвано обеспечить ребенку наибольший психологический комфорт. Постепенное вхождение – это значит, что вместе с ребенком в группу приходит родной человек и проводит здесь первую половину дня в течение 2-2,5 недель в зависимости от психологического состояния малыша. Ребенок играет, а мама (папа, бабушка и др.) шьет, вяжет игрушки для детского сада. Так малыш чувствует себя спокойно, уверенно, узнает детей и воспитателей. Мама также знакомится с группой, ее правилами, педагогическим подходом. Затем мама уходит сначала на несколько минут, потом ее отсутствие увеличивается, но она всегда предупреждает ребенка об этом заранее.

Следующий этап – ребенок остается на тихий час, как правило, к этому времени у малыша уже накоплен положительный опыт садика и, глядя на других детей, спать он отправляется спокойно. При этом у нас есть обязательное условие для родителей – просыпаясь, ребенок должен увидеть кого-то из родных. Это период также длится, как правило, в течение 2 недель.

Третий этап постепенного привыкания к группе – ребенок спокойно засыпает, просыпается, за ним приходят родители немного раньше, чем за старшими детьми.

Весь первый год пребывания в детском саду мы рекомендуем родителям давать ребенку 1 день в неделю отдохнуть дома, пережить впечатления, накопленные в детском саду. (Этот день – среда или четверг). Наш двадцатилетний опыт проведения постепенного вхождения ребенка в группу оправдывает себя и возвращается ребенку здоровьем и душевным комфортом, а родителям – спокойствием и доверием к детскому саду.

3. Как и везде, в наших группах проходят родительские собрания. Они включают не только рассказ воспитателей о группе и отношениях детей, тематические беседы (например, «Детская агрессивность», «Игрушки детей»), но и планирование совместной работы, праздников, социальные игры для взрослых и многое другое. Собрания готовятся таким образом, чтобы родителям детей разного возраста было интересно и полезно присутствовать на них. Педагоги никогда не дают оценок личности и поведения детей, с результатами диагностики родители знакомятся индивидуально. Позиция воспитания без оценок, как положительных, так и отрицательных – одна из принципиальных в вальдорфской образовательной системе. По мнению Е.О. Смирновой, «Любая оценка (как отрицательная, так и положительная) фокусирует внимание ребенка на собственных положительных и отрицательных качествах, на достоинствах и недостатках другого и, в конечном счете, провоцирует сравнение себя с другим. Отсюда – желание ребенка

«угодить взрослому, самоутвердиться, отнюдь не способствующее развитию чувства общности со сверстником» [5, с. 234]. Поэтому очень важно на родительском собрании формировать у родителей такой же подход к воспитанию детей. Благодаря стремлению воспитателей и родителей к отсутствию оценок, в детско-взрослом коллективе группы постепенно складываются доброжелательные, теплые, отношения, дети учатся отзывчивости, способности уступить и помочь другим, а между родителями нередко возникают дружба и искренний интерес к общению.

4. Для индивидуальной работы с родителями существуют родительские консультации. Целью таких встреч является обсуждение того, как ребенок продвигается в своем развитии, чем озабочены в настоящее время педагоги и мама с папой. На такие консультации мы стараемся приглашать всю семью, что благотворно сказывается на формировании единого педагогического подхода. Консультации проводятся на основе наблюдения за ребенком воспитателями группы, учитывается мнение психолога, логопеда. Важно помочь родителям увидеть качественное развитие дошкольника относительно самого себя, а не сравнивать его со сверстниками. Консультация происходит взаимно, так как мы можем узнать, какой ребенок дома, как он взаимодействует с членами семьи. Разговор строится на основе взаимного уважения, позитивности и конфиденциальности. происходит взаимно, так как мы можем узнать, какой ребенок дома, как он взаимодействует с членами семьи. Разговор строится на основе взаимного уважения, позитивности и конфиденциальности.

5. Для творческого общения существует такая форма работы, как родительский клуб. Эти встречи позволяют родителям почувствовать настроение детей перед праздником, узнать об его истории, традициях, символах. Родители и воспитатели поют песни, готовят подарки к праздникам, осваивают основы народного ремесла (ткачество, валяние из шерсти, вышивание и т.д.), занимаются постановкой спектаклей, ходят в походы с детьми. Благодаря неформальному общению, взрослые лучше узнают друг друга, появляется еще одна возможность поговорить о детях, об их жизни в группе и дома, родители могут поинтересоваться, как педагоги интерпретируют ту или иную ситуацию, задать вопросы. Темы родительских клубов обсуждаются на собраниях. В последние годы возрос интерес родителей к участию в семинарах по изготовлению игрушек для детей, арт-семинарах, лекциях по философским и лечебно-педагогическим вопросам. Во время таких встреч родители и воспитатели получают возможность раскрыть свой творческий потенциал. Совместное творчество – еще один путь к выстраиванию отношений воспитателей, родителей и детей.

6. Праздники – сердце вальдорфской педагогики, одна из важнейших форм работы с родителями. Ежегодно мы проводим 10 больших, традиционных праздников. Праздники готовят не только педагоги с детьми, активно участвуют и родители: они разыгрывают для детей спектакли, поют хором, на родительских клубах готовят подарки. Мы придаем огромное значение данному виду сотрудничества. И, несмотря на занятость, родители откликаются, а со временем сами стремятся к постановке спектаклей, совместному пению, поскольку именно в такие моменты они раскрепощаются сами с одной стороны, а с другой - лучше понимают состояние своих же детей, когда те выступают перед ними.

7. Кроме того, совместно мы празднуем и день рождения ребенка. Мамы вышивают звезду на специальном плаще именинника, готовят интересный рассказ о том, каким был их малыш в младенчестве, вспоминают забавные истории, которые с ним приключались, показывают семейные фотографии. Для родителей это очень важное переживание любимейшего детского праздника, они видят, как ребят интересует все, что связано с их малышом, получают впечатления от трогательного, непосредственного общения с друзьями своего ребенка.

8. Интерес родителей к детскому саду поддерживается и предоставлением возможности поучаствовать в работе с детьми. На родительских собраниях определяется та помощь, которую разные семьи могут оказать. Родители помогают воспитателям в организации еженедельных походов в лес, могут во время свободной игры прийти в группу и показать детям, как вырезается кораблик из коры, печется настоящий хлеб или шьется кукла для спектакля. У нас есть хороший опыт участия в работе с детьми не только родителей, но и старших братьев и сестер, которые раньше посещали наши группы, а теперь готовы прийти и позаниматься с малышами.

9. Участие родителей в семинарах по детской психологии и педагогике позволяют повысить родительскую компетенцию и создать еще одно пространство для сотрудничества. Опыт совместного обучения сближает педагогов и родителей, ведь нас объединяет общая забота о детстве.

10. Благодаря тесному взаимодействию на творческом уровне, возникает чувство большой семьи, сплоченной совместными традициями, вместе проживающей радостные моменты детства. А между родителями и воспитателями крепнут дружеские отношения, поистине открываются сердца навстречу друг другу. Неудивительно, что связи с семьями не прерываются на долгие годы, а нередко вспыхивают с новой силой.

Особенный праздник – день рождения вальдорфского детского сада. Он отмечается в сентябре, все новые и новые дети и родители присоединяются к нему, мы ходим в поход в лес, на поляну, где любят играть ребятишки в разное время года. Всегда приходят дети, которые уже закончили посещать детский сад. В юбилейные годы приглашаются все выпускники, начиная с 1993 года, их родители - сейчас это уже очень большой коллектив единомышленников.

Самой большой наградой для педагогов является доверие воспитанников. Высшее проявление доверия – готовность бывшего ребенка, а теперь взрослого человека, привести в группу своих детей. У нас есть теперь и такой опыт. Уже несколько выпускников стали нашими родителями. Мы благодарны им за доверие.

Таким образом, все формы работы с родителями, используемые в вальдорфском детском саду, создают атмосферу доверия и сотрудничества в коллективе взрослых, окружающих ребенка. Чем лучше налажено общение между семьей и группой детского сада, тем большую поддержку получит ребенок, тем вероятнее, что его жизнь в детском саду будет полна впечатлениями, любовью и доверием к окружению, а первый опыт обучения будет успешным.

Литература

1. Березка: Методическое руководство для воспитателей дошкольных образовательных учреждений и групп Межрегиональной общественной организации "Содружество педагогов вальдорфских детских садов". /Авторский коллектив: Арина О.Н., Бойко Н.В., Варникова С.В. – М.: Evidentis, 2001.-244 с.
2. Грюнелиус, Э. Вальдорфский детский сад: Воспитание детей младшего возраста. Пер. с нем. / Э.Грюнелиус - М.: Парсифаль, 1992.- 72 с.
3. Ильин, Е. П. Психология для педагогов. / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 640 с.
4. Карлгрен, Ф. Воспитание к свободе. Пер. с нем. /Ф.Карлгрен.- М.: Московский Центр вальдорфской педагогики, 1993.- 271 с.
5. Смирнова, Е.О., Лаврентьева Т.В. Дошкольник в современном мире. Книга для родителей. /Е.О.Смирнова, Т.В.Лаврентьева.- Москва: Дрофа, 2006. - 270 с.

СКАЗКА В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В. А. Фурман

МБДОУ «Детский сад ПО №20» г. Северск

С первых лет жизни ребенок находится под влиянием взрослых, а также в процессе игр, общения со сверстниками он активно приобрета-

ет опыт, усваивает нормы и правила общества, а это приводит не только к накоплению знаний и умений, но и к развитию способностей, к формированию необходимых качеств детской личности.

Ребенок рождается не злым и не добрым, не нравственным, не безнравственным. То, какие качества у него разовьются, зависит, прежде всего, от отношения к нему окружающих, от того, как они его воспитывают. Здесь подчас допускаются серьезные просчеты. В одних случаях излишне балуют ребенка, не приучают его к выполнению посильных обязанностей и таким образом растят эгоиста, потребительски относящегося к окружающим. В других случаях грубым обращением, окриками, несправедливым наказанием угнетают детскую личность, вызывают отрицательное отношение к предъявленным требованиям, создают психологический барьер между взрослым и ребенком.

С недавнего времени увеличилось количество детей, имеющих страхи темноты, сказочных персонажей. И это немудрено. Качество детских программ на телевидении оставляет желать лучшего: появилось множество мультфильмов, сказок, в которых есть монстры, страшилища. А к этому прибавить ежевечерний просмотр родителями фильмов-ужасов, боевиков, а компьютерные игры, в которых присутствуют акты насилия, кровавые сцены, а еще – чтение сомнительного качества и содержания литературы, носящей разрушительный характер для детской психики. Остается только удивляться, как все это выдерживает маленький ребенок.

Результатом такого воспитательного действия являются эмоциональные нарушения у детей: повышенная агрессия (вербальная и физическая), высокая тревожность, а также нарушение межличностных отношений, развитие детских неврозов, лечение которых необходимо в клинике неврозов, появление детских страхов, фобий, неблагоприятно влияющих на развитие личности ребенка.

Со всеми детскими проблемами ежедневно в своей работе сталкивается психолог.

Используя различные методы коррекции, я отдала предпочтение методу сказкотерапии.

Работая с детьми, постоянно задаю себе два вопроса: «Что?» и «Как?». В том смысле, что каждый день в случае оказания психологической помощи ребенку пытаюсь разобраться в том, что, собственно, происходит, и как помочь маленькому клиенту преодолеть возникшие трудности.

Обогащение практической психологии новыми средствами эффективной работы с детьми, в частности предоставляемыми таким направлением, как сказкотерапия, является отрадным фактом последнего времени. Даже простое чтение сказок (особенно специально созданных)

дает удивительный эффект и помогает человеку преодолеть различные трудности [1,с.33].

Сказкотерапия является самым древним психологическим и педагогическим методом. Испокон веку знания о мире передавались из уст в уста или переписывались.

Использование сказок в работе с детьми играют важную роль, так как они помогают преодолеть детям тревогу и конфликты, с которыми они сталкиваются. В сказках поднимаются важные для детского мировосприятия проблемы. В них противопоставляется добро и зло, альтруизм и жадность, смелость и трусость, милосердие и жестокость, упорство и малодушие. Они говорят ребенку, что мир – это сложная штука, и что в нем есть немало несправедливостей, что страх, сожаление и отчаяние – в такой же степени часть нашего бытия, как радость, оптимизм и уверенность. Но самое главное – они говорят ребенку, что если человек не сдастся, даже когда положение кажется безвыходным, если он не изменит своим нравственным принципам, он, в конце концов, победит.

Слушая сказки и рассказы, дети невольно находят в них отголоски своей собственной жизни. Они стремятся воспользоваться примером положительного героя в борьбе со своими страхами и проблемами. Кроме того, рассказы и сказки вселяют в ребенка надежду, что чрезвычайно важно.

Что могут дать ребенку сказочные истории?

Во-первых: они рожают у ребенка ощущение, что взрослые его понимают, что взрослых интересуют его проблемы и взрослые готовы ему помочь. Реакция ребенка на эти истории может оказаться для него единственным способом, которым он откроет вам свою душу, расскажет о своих трудностях.

Во-вторых: в результате работы с «помогающими» историями у детей формируется «механизм самопомощи». Они усваивают такой подход к жизни: «ищи силы для разрешения конфликтов в самом себе, ты их обязательно найдешь и победишь».

В-третьих: истории дают детям множество вариантов выхода из сложнейших жизненных ситуаций.

Использование в своей работе с детьми сказкотерапии помогает поднять следующие детские проблемы:

1. Трудности, связанные с общением (со сверстниками и взрослыми) – это естественные для каждого ребенка конфликты, переживания, обиды (*сказка «Пчелка Майя», «Приключение котят» и др.*).
2. Переживание ощущения себя человеком, у которого «что-то не так», чувство неполноценности. Практически все агрес-

сивное поведение это результат ощущения собственной малозначимости и попытка таким образом доказать обратное. Такой ребенок часто ощущает себя гораздо более неполноценным, чем ребенок, кажущийся слабым и «забитым» («*Пришельцы*» и др.)

3. Страхи и тревоги по самым различным поводам – здесь важно не то чего боится ребенок, а то, как он боится. Если страх тормозит его развитие, то требуется квалифицированная помощь («*Приключение в джунглях*»).
4. Проблемы, связанные со спецификой возраста («*Страх темноты*»).

Регулярность проведения способствует закреплению положительного эффекта в развитии личности ребенка. Детям нравятся повторения и это следует учитывать и иногда повторять сказкотерапевтическое занятие, особенно направленное на словесное комментирование эмоционально-аффективных ситуаций, выражение замещающей потребности. Здесь с детьми я использую творческие игры с элементами поиска, выбора наиболее подходящего варианта решения проблемы (*покажи героя, угадай по движению, ритму, музыке, придумай окончание*). В группе всегда есть дети, которые не хотят включаться в игру и это их добровольное решение, но после некоторой паузы даже малоактивные, капризные дети с удовольствием выполняют хорошо знакомые задания.

Основная цель занятия с использованием сказки – снижение психоэмоционального напряжения у детей, вызванного той или иной детской проблемой.

Задачи, решаемые в ходе занятий:

- учить детей осознавать собственную значимость в мире, среди людей, открыть для себя и других непознанные грани своей индивидуальности;
- обучать методам снятия эмоционального и телесного напряжения;
- развивать способность понимать свое эмоциональное состояние и состояние другого человека;
- развивать самоконтроль поведения, эмоциональную устойчивость в ходе общения;
- развивать адекватную оценочную деятельность, направленную на анализ собственного поведения и поступков окружающих людей;
- развивать согласованность движения тела;
- развивать моторику речевого аппарата.

Занятия с использованием сказки проводятся как индивидуально, так и с группой детей.

Ведущей формой работы с подгруппой детей, состоящей из 8-10 человек, являются занятия-тренинги. В младшей и средней группе занятия проводятся по 15-20 минут, в старшем дошкольном возрасте продолжительность занятия достигает 25-30 минут.

При проведении сказочных занятий используется ароматерапия (но только после консультации врача детского сада, во избежании аллергической реакции у детей). Ароматерапия положительно действует на психоэмоциональную сферу, снимают усталость, способствуют исчезновению чувства тревоги.

Использование музыкотерапии обязательно на занятиях. Медиками установлено, что положительные эмоции, вызываемые музыкой, повышают тонус коры головного мозга, улучшают обмен веществ, стимулируют дыхание и кровообращение, усиливают внимание, таким образом тонизируют центральную нервную систему.

Перед «входом» в сказку детям предлагается подготовиться к путешествию: выполняются ряд упражнений, целью которых является активизация защитных сил организма, снятие напряжения с мышц тела с помощью массажных ковриков и массажных мячей (Су Джок), развитие моторики речевого аппарата, снятие напряжения посредством дыхательной гимнастики.

Структура занятия состоит из обязательных этапов [3,с.7]:

– *Ритуал «входа» в сказку.* Цель – создание настроения на совместную работу («Цветок», «Три дорожки», «Волшебная палочка», «Свеча» и др.).

– *Повторение.* Цель – вспомнить то, что делали в прошлый раз, какие выводы сделали для себя, какой опыт приобрели, чему научились.

– *Расширение.* Цель – ведущий рассказывает новую сказку, у детей спрашивается, хотят ли они помочь какому-нибудь персонажу из сказки (расширению представления о чем – либо).

– *Закрепление.* Цель – приобретение нового опыта, закрепление новых качеств личности ребенка, (игры, позволяющие приобрести детям новый опыт, совершаются символические путешествия и превращения («Пантера», «Тропинка», «Дерево», «Полет на ракете» и др.).

– *Интеграция.* Цель – связывание нового опыта с реальной жизнью – обсуждение с детьми в каких ситуациях жизни они могут использовать полученный на занятиях опыт.

– *Резюмирование.* Цель – подведение итогов занятия. Четкое проговаривание последовательности происходящего в сказке, отмечаются отдельные дети за их заслуги, проговариваются конкретные си-

туации реальной жизни, в которых дети могут использовать полученный опыт.

– *Ритуал «выхода» из сказки.* Цель – закрепить новый опыт – повторение ритуала «входа» в сказку с дополнением – «Мы берем с собой все важное, что было сегодня с нами, все, чему мы научились». Дети протягивают руки в круг, совершают действие, как будто берут из круга, и прикладывают руки к груди.

В индивидуальной работе с ребенком чаще используется авторская сказка. С ее помощью психолог мягко влияет на поведение ребенка. Под коррекцией здесь понимается «замещение» неэффективного стиля поведения на более продуктивный.

Во-первых, авторская сказка является прекрасным средством установления контакта с ребенком.

Во-вторых, сказка является богатейшим материалом для диагностики психологических трудностей ребенка. Его поведение во время чтения сказки, характер рисунка, выбранный сюжет, специфика обсуждения сказки – все это может дать информацию об актуальном психологическом состоянии ребенка.

В-третьих, сказка может являться основой для дальнейшей коррекционной работы с ребенком. Чаще всего в индивидуальной работе с детьми используется работа с рисунком.

Между занятиями по сказкотерапии очень важно обращать внимание на поведенческие реакции, внимание, эмоции дошкольников. Замкнутым малышам целесообразно распределять роли героев с сильными чертами характера (сильный мишка, смелая Даша, добрый молодец-защитник). Дети, склонные к упрямству, капризам, ябедничеству в этюдах изображают отрицательные черты характера.

В дальнейшем заметны положительные эффекты, улучшение настроения, развитие эмоциональной устойчивости, у детей заметно меняется поведение, оно становится более конструктивным. Взаимоотношения в группе сверстников улучшаются, отношения становятся продуктивными, дети приобретают позитивные лидерские качества. У них повышается самооценка, снижается уровень тревожности.

Литература

1. Вачков И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. М.: Ось-89, 2001. 143с.
2. Зинкевич-Евстегнеева Т.Д. Проективная диагностика в сказкотерапии. СПб.: Речь, 2003. 203с.
3. Зинкевич-Евстегнеева Т.Д. Тренинг по сказкотерапии «Развивающая сказкотерапия». СПб.: Речь, 2000. 253с.
4. Короткова Л.Д. Духовно-нравственное воспитание средствами авторских сказок. М.: ЦГЛ, 2006.159с.

АДАПТАЦИОННАЯ ГРУППА — СИНТЕЗ РАБОТЫ ПЕДАГОГА И РОДИТЕЛЕЙ

Н. А. Цой

МБДОУ № 28, г. Томск

Для любого ребенка поступление в детский сад - серьёзное испытание. Как помочь ребёнку войти в эту новую жизнь, как поддержать его родителей, чтобы они без страха и с пониманием отнеслись к такому серьёзному и важному шагу? Ведь часто события развиваются таким образом: разлука с родителями - страх - стресс - срыв адаптации — болезнь.

Мы хотели опровергнуть этот стереотип. Удалось нам это с помощью адаптационной группы, которая возвела мостик между домашним ребёнком и ребёнком, посещающим детский сад. Основное внимание в работе уделили созданию развивающей среды для ребёнка и знакомству родителей с методикой его обучения и воспитания, разработанной с учётом сензитивных этапов. Наш опыт показал, что наибольших успехов можно добиться в тех случаях, когда в занятиях активную роль играют сами родители.

Таким образом, в практике нашей профессиональной деятельности адаптационная группа - важнейший этап социализации ребёнка, коренным образом меняющий его позицию, так как к нему начинают предъявляться значительно более сложные с личностной точки зрения требования. И что немаловажно, эта форма работы захватывает «сензитивный» период развития родителей как таковых. Мамы и папы начинают понимать, что значит играть активную роль в жизни своего ребёнка.

Так возникла идея создания игровой группы, работающей один раз в неделю по два часа. Перед ней стояли определённые задачи, такие как:

- адаптация детей к поступлению в детский сад;
- возможность для родителей привести ребёнка в игровое пространство;
- возможность информирования родителей о принципах и особенностях вальдорфской педагогики; 2 марта 1996 года стало днём рождения игровой группы.

Программа для неё была разработана с учётом физиологических, психологических, возрастных особенностей детей до трёх лет. В её основу легли принципы вальдорфской педагогики и ритм года и дня вальдорфской группы.

Существует специфика работы в адаптационной группе и для воспитателей и для родителей. А именно, подражание всем видам деятельности происходит ступенчато: родители подражают педагогу, а дети - своим мамам и папам. И это не случайно. Ведь инициатива родителей приводит ребятшек к нам в детский сад. И это - уже первый шаг к сотрудничеству. Посещая группу, участвуя в её деятельности, родители:

- ощущают личную причастность к группе;
- видят, как их ребёнок общается с другими;
- начинают больше понимать особенности детского развития;
- обучаются видам деятельности, которыми можно заниматься с детьми;
- устанавливают дружеские связи с другими родителями;
- получают возможность помогать детям дома в освоение программы.

Мы постарались приложить все усилия, чтобы помочь родителям «влиться» в коллектив игровой группы.

Прежде всего, это знакомство с семьёй. Когда родители записывают ребёнка в группу, необходимо предоставить им конкретную информацию о методике программы, о ритме работы группы, о правилах посещения, о ведущих педагогах. Рассказывая о программе, лучше употреблять местоимения «наша», «мы». Это, как нельзя лучше, покажет родителям открытость к сотрудничеству и заложит основания для будущего партнёрства

Детальнее можно познакомиться с ребёнком и с семьёй, используя метод анкетирования. Владея более полной информацией, педагогам легче понять особенности в развитии ребёнка, установить контакт, наметить темы для индивидуального разговора, предложить тему беседы на собрании родительского клуба. Знания, полученные из анкет, помогают создать эмоциональный комфорт в новой группе. А это - залог плодотворного сотрудничества.

Как показывает практика, хоть информация о правилах в группе предоставляется всем взрослым, помнят о них не всегда и не всё. Чтобы облегчить запоминание, можно подать эти необходимые нормы поведения в виде памятки, выведя их тезисно, например:

- старайтесь участвовать в том, что делают дети, будьте с ними;
- не обсуждайте поведение детей в их присутствии.

Очень важно общаться с родителями в ситуации рабочего стола.

На каждое занятие педагог предлагает родителям работу: изготовление узелковых кукол, вязание котёнка... Воспитатель показывает, как делается поделка, как её можно обыграть, помогает понять, какие чувства развивает такой вид игрушки. Тут же педагог рассказывает, какие

игрушки нужны в определённом возрасте, в каком количестве, из каких материалов.

У ведущего группы запланировано соответствие определенной работы, разнообразных игр, видов занятий и беседы, которая накладывается на них. Например, если играют пальчиковые игры, необходимо объяснить их важность для развития мелкой моторики и развития речи. Если дети на занятии рисуют жидкими красками, то родителям будет интересно знать, что этот вид деятельности имеет терапевтическое значение и позволяет детям экспериментировать с красками, получать самостоятельно путём смешивания основные цвета радуги.

Совместное проживание праздников необычайно ценно для создания прочных отношений между семьёй и группой. Высокий эмоциональный подъём, угощения, украшенная общими усилиями группа, сюрпризные моменты - всё это как нельзя лучше объединяет, показывает, как много сделано, как дети продвинулись в своём развитии. А так как родители - непосредственные участники праздничного действия, то у них есть возможность видеть и понимать, что это есть результат совместной работы.

У родителей и у воспитателей, как правило, мало свободного времени. Поэтому естественные неформальные ситуации, когда педагог может побеседовать с семьёй, очень важны для развития взаимодействия.

В нашей группе выделилось время для таких разговоров перед началом приветствия и после пения прощальной песни. В течение этих двух блоков по пятнадцать минут можно задать друг другу вопросы, поинтересоваться, как прошла неделя между занятиями, вовлечь маму с ребёнком в игровой момент. Ведение группы показало, что родители любят такие ситуативные разговоры и стараются прийти пораньше, чтобы выяснить интересующие их моменты.

Неформальный контакт очень ценен, однако необходимы и официальные встречи с членами семьи в отсутствие ребёнка. Целью подобных встреч-консультаций, обычно бывает обсуждение того, как ребёнок продвигается в развитии, чем озабочены и чему радуются родители и педагоги. Продолжительность таких бесед один час. Консультации назначаются в удобное для родителей время и, как правило, проводятся в семейной комнате детского сада. Для того, чтобы сделать обстановку более непринуждённой, можно приготовить чай или кофе, рассказать какую-нибудь историю из жизни ребёнка в группе. Начинать разговор лучше с позитивной информации об успехах ребёнка, его приятных сторонах поведения, помочь родителям увидеть качественный рост их дитя относительно себя самого, а не соседского ребёнка. Необходимо помнить, что надо оставить время для вопросов родителей, для воз-

возможности рассказать о том, каков ребёнок дома. На таких консультациях можно посвятить родителей в «тайны» рисунков их малыша, рассказать о ступенях развития игры или на примерах показать, как ребёнок строит социальные отношения. Следует проявлять уважение и соблюдать план встречи. Разговор лучше закончить на положительной ноте, дав понять, что всегда можно проконсультироваться, предварительно оговорив сроки встречи.

Прекрасно влияют на формирование прочных связей между детским садом и семьёй «газеты местного значения». Печатное слово педагогов, работающих с конкретными детьми, описание забавных ситуаций, советы, статьи с описанием подготовки к праздникам и многое другое - приносит много радостного в дом, помогает воспитывать сознательного родителя.

Для творческого общения существует такая форма работы, как родительский клуб. Его встречи лучше приурочивать к ближайшим праздникам. Благодаря таким встречам, у взрослых появляется возможность почувствовать настроение детей перед праздником, узнать об его истории, традициях, символах, приготовить подарок своему малышу. И в тоже время, это место и для разговоров о детях, об их жизни дома, родители могут поинтересоваться, как педагог интерпретирует ту или иную ситуацию, задать вопросы. Главное в проведении родительских клубов - эмоциональный настрой.

Важно раскрыть потенциал взрослых. И если это происходит, родители становятся полноправными участниками жизни ребёнка не только в адаптационной группе, но и в группе полного дня пребывания в детском саду. И неважно, через что произойдёт включение родителей в программу. Захотят ли они сшить игрушку в группу или показать спектакль, испечь вместе с детьми печенье или сделать фотолетопись группы. Главное, что чем лучше налажено общение между семьёй и группой детского сада, тем большую поддержку получит ребёнок и тем вероятнее, что его адаптация к детскому саду будет более лёгкой, а первый опыт обучения более успешным.

Литература

1. Березка: Методическое руководство для воспитателей дошкольных образовательных учреждений и групп Межрегиональной организации «Содружество педагогов вальдорфских детских садов»./Авторский коллектив Аринина О.Н., Бойко Н.В., Варникова С.В. М.: Evidentis, 2001.- 244 с.
2. Ильин, Е. П. Психология для педагогов . / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 640 с.
3. Меличева, М.В. Культура здоровья дошкольника.-/М.В.Меличева.- СПб.:Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.-зав. кафедрой ДДиЛ, ТГПУ, к.психол. н.,доц., г. Томск 256 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ПО ОЗДОРОВЛЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н. В. Чидигезова

МБДОУ № 73, г. Томск

Научный руководитель: А. В. Ящук, к.п.н., доц.

От состояния здоровья детей во многом зависит благополучие общества. В последнее десятилетие во всем мире наметилась тенденция к ухудшению здоровья детского населения. Экологические проблемы, различные отрицательные бытовые факторы, химические добавки в продуктах питания, некачественная вода, накапливающееся раздражение в обществе, связанные с неудовлетворительным экономическим положением - лишь некоторые факторы, агрессивно воздействующие на здоровье дошкольника [1, с. 3].

Следовательно, оздоровление и развитие здоровья детей является одной из первоочередных задач, стоящих перед обществом. Особенно она актуальна в России, где состояние здоровья детей характеризуется высокими показателями заболеваемости и смертности. Таким образом, оздоровление подрастающего поколения – одна из приоритетных задач современного образования.

В Уставе Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ) говорится, что здоровье – это не только отсутствие болезней или физических дефектов, но и полное физическое, психическое и социальное благополучие. Именно поэтому проблему здоровья следует рассматривать в широком социальном аспекте [2, с. 4].

Не секрет, что благоприятные условия развития, обучения и воспитания дошкольника могут быть реализованы лишь при тесном взаимодействии двух социальных институтов – детского сада и семьи. Совместная деятельность педагогов дошкольного образовательного учреждения и родителей по сохранению и укреплению здоровья ребенка, формированию здорового образа жизни, основ гигиенической и физической культуры имеет не только педагогическое, но и глубокое социальное значение. Ведь здоровье детей - будущее страны, основа ее национальной безопасности. Общеизвестно, что фундамент здоровья ребенка закладывается в семье. Несмотря на то что многие родители признают важность физического воспитания, исследователи констатируют явно недостаточную активность родителей в данном элементе семейного воспитания. Между тем семейное физическое воспитание способствует как полноценному развитию и укреплению здоровья детей, так и установлению благоприятного семейного микроклимата.

Следовательно, возрождение традиций семейного физического воспитания в современных условиях имеет значение не только для улучшения здоровья подрастающего поколения, но и для укрепления семейных ценностей [5].

В «Концепции дошкольного воспитания» подчеркивается: «Семья и детский сад в хронологическом ряду связаны формой преемственности, что облегчает непрерывность воспитания и обучения детей. Однако дошкольник не эстафета, которую передает семья в руки педагогов. Здесь важен не принцип параллельности, а принцип взаимопроникновения двух социальных институтов... Важнейшим условием преемственности является установление доверительного делового контакта между семьей и детским садом, в ходе которого корректируется воспитательная позиция родителей и педагогов».

Традиционными являются такие формы работы с родителями, как физкультурные досуги и спортивные праздники с участием родителей и сотрудников ДОУ, родительские собрания, консультации, беседы. Но проблема в том, что родители чаще всего выступают в роли зрителей и реже в качестве участников спортивных мероприятий. Сегодня, когда родители зачастую испытывают трудности в общении с собственным ребенком, нельзя ограничиваться только пропагандой педагогических знаний, в которой родители лишь пассивные участники. Эффективнее использовать такие формы, на которых знания преподносятся в процессе сотрудничества педагога и родителей, активного взаимодействия взрослого и ребенка.

В процессе взаимодействия с семьей педагоги нашего детского сада используют разнообразные формы работы: информационно-аналитические (выявление интересов родителей, потребности, запросов родителей, уровня их педагогической грамотности); досуговые (совместный досуг праздники, участие родителей и детей в выставках); познавательные; наглядно – информационные.

В результате совместная работа с семьей строится на следующих основных положениях, определяющих ее содержание, организацию и методику:

1. Единство, которое достигается в том случае, если цели и задачи воспитания здорового ребенка хорошо понятны не только воспитателям, но и родителям.

2. Систематичность и последовательность работы (в соответствии с конкретным планом) в течение всего года и всего периода пребывания ребенка в дошкольном учреждении.

3. Индивидуальный подход к каждому ребенку и к каждой семье.

4. Взаимное доверие и взаимопомощь педагогов и родителей. Укрепление авторитета педагога в семье, а родителей – в детском саду [3, с. 20-23].

В соответствии с этими основными положениями система работы с семьей включает:

- 1) ознакомление родителей с результатами диагностики состояния здоровья ребенка и его психомоторного развития;
- 2) целенаправленную санитарно-просветительскую работу, пропагандирующую общегигиенические требования, необходимость рационального режима и полноценного сбалансированного питания, закаливания, оптимального воздушного и температурного режима и т.д.;
- 3) ознакомление родителей с содержанием физкультурно-оздоровительной работы в образовательном учреждении, направленной на физическое, психическое и социальное развитие ребенка;
- 4) обучение конкретным приемам и методам оздоровления (дыхательной гимнастике, самомассажу, разнообразным видам закаливания и т.д.);
- 5) ознакомление с лечебно-профилактическими мероприятиями, проводимыми в ДООУ, обучение отдельным нетрадиционным методам оздоровления детского организма (фитотерапии, ароматерапии и т.д.) [2, с. 39].

Для реализации этих задач широко используются:

1. Информация в родительских уголках, в папках-передвижках.
2. Работа консультационной службы «Семья».
3. «Открытые дни» для родителей с просмотром и проведением разнообразных занятий в физкультурном зале, на спортивном участке, закаливающих процедур и т.д.
4. Совместные физкультурные досуги, праздники и развлечения.

Физкультурные досуги, праздники, развлечения в нашем учреждении являются наиболее привлекательной формой взаимодействия с родителями, но это также и радостные события в жизни детей. Они позволяют продемонстрировать здоровый образ жизни, который ведут дети, их достижения в формировании двигательных навыков и психофизических качеств. В программу культурно-досуговых мероприятий входят: знакомые детям физические упражнения и подвижные игры; музыка, создающая эмоциональный подъем и веселье; сюрпризные моменты, аттракционы. На любых праздниках используются красочные атрибуты и оформление, что делает их еще более привлекательными и интересными. Главные задачи при проведении физкультурных досугов, праздников, развлечений - создание бодрого, радостного на-

строения, стимулирование активности каждого ребенка, предоставление каждому возможности испытать удовольствие от выполнения движений, радость за успех сверстников.

Важное воспитательное значение имеет участие родителей в таких мероприятиях, они укрепляют и объединяют семью. Огромное воспитательное значение имеет пример родителей, их отношение к физкультуре и спорту. Участие родителей в спортивных праздниках совершенствует двигательные навыки ребенка, формирует его характер, волю, упорство, стремление к достижению цели, повышает культуру, улучшает микроклимат семьи.

1. Семейные творческие проекты.

Метод проектов предусматривает такую систему обучения, когда дети получают знания и овладевают умениями в процессе выполнения системы спланированных практических заданий. Для проектного метода характерна групповая деятельность, вот почему с его помощью можно успешно включить родителей в жизнь группы. Коллектив нашего детского сада использует данный метод для сотрудничества педагога с родителями воспитанников по приобщению к здоровому образу жизни. Родителям он помогает научиться понимать удивительный мир детства и собственного ребенка, а педагогам – эффективнее оказывать в этом помощь родителям. Только в совместном общении воспитатели и родители могут лучше узнать ребенка, а значит, направить общие усилия на его успешное физическое и психическое развитие. Опыт включения родителей в проекты говорит о положительных результатах. Сначала не все родители включались в совместную деятельность с педагогами и детьми, но потом, видя искреннюю заинтересованность участников, присоединились. Совместная проектная деятельность помогла сплотить коллектив родителей, они получили возможность познакомиться и узнать интересы других семей, подружиться. В совместной проектной деятельности могут быть реализованы следующие темы: «Полезные продукты», «Разговор о правильном питании», «Полезные привычки», «Здоровый образ жизни».

2. Проведение совместных акций.

Это еще одна из форм эффективного взаимодействия с родителями. Акция – комплекс мероприятий, действий, помогающих детям лучше узнать обозначенную проблему, проявить гражданскую позицию, отношение к чему-либо.

Цели и задачи конкурса:

1. Поиск и совершенствование форм работы с семьями воспитанников.
2. Популяризация семейных праздников и традиций.
3. Поддержка творческих и спортивных достижений семей.

4. Пропаганда опыта достойных семейных отношений.
5. Выявление семей, сохраняющих традиции семейного воспитания, развивающие увлечения и таланты своих членов.

Совместная деятельность воспитателей и родителей всех возрастных групп при подготовке акции-конкурса включает:

- Подбор материалов о здоровом образе жизни.
- Включение работы по подготовке акции в занятия.
- Выступления родителей-специалистов в данной области перед детьми.
- Чтение научной и художественной литературы.
- Рисование и выставку рисунков детей.
- Придумывание макетов семейных газет.
- Создание газет совместными усилиями детей и родителей.
- Создание и показ плакатов с беседой-разъяснением.
- Совместное проведение досуга, например, «Здоровый образ жизни нашей семьи» [4, с.84].

Таким образом, взаимодействие родителей и педагогов в процессе оздоровления и воспитания дошкольников позволяет реализовывать принцип единства требований к физическому воспитанию в ДОУ и семье, учитывать личностно-ориентированную направленность, активно вовлекать родителей в процесс воспитания и обучения как участников единого образовательного пространства, оптимизировать разработку и внедрение совместных видов деятельности ДОУ и родителей.

Литература

1. Гаврючина, Л.В. Здоровье сберегающие технологии в ДОУ; Методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2007. (Здоровый малыш). 3 с
2. Маханева, М.Д. Здоровый ребенок. М., 2004. С.4, 39
3. Ермулина, Е.А., Тараторкина Т.В. Построение единого здоровьесберегающего пространства развития ребенка в ДОУ и семье // Управление ДОУ. № 4. 2009. С.20-23
4. Богославец, Л.Г., Давыдова О.И. Творческие конкурсы в работе ДОУ с родителями // Управление ДОУ. № 1. 2010. 84 с
5. <http://zdravo-russia.ru/project/329/>

РАННЕЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДОУ

С. Д. Юшкина

МБДОУ № 73, г. Томск

Реальность последних двух десятилетий свидетельствует о возросшем статусе иностранного языка в российском обществе. Языковое об-

образование становится инструментом успешной жизнедеятельности человека. Межгосударственная интеграция в сфере образования, доступ к информационному богатству вызывают общественную потребность в большом количестве людей, практически владеющих иностранным языком. То, что без знания иностранных языков современному человеку обойтись достаточно сложно, стало очевидным почти для всех.

Осознание важности языкового образования в современном обществе стимулирует родителей приобщать своих детей к изучению иностранного языка как можно раньше. В результате проведенного мониторинга выяснилось, что большинство родителей нашего детского сада желают, чтобы обучение детей английскому языку начиналось в дошкольном учреждении с 4-х летнего возраста. Раннее детство (с 4-х лет) рассматривается и специалистами как наиболее благоприятный период для овладения иностранными языками (Е.И.Негневицкая, Н.Д.Гальскова, З. Я Футерман и др.) в силу ряда психологических особенностей, характерных для ребенка этого возраста: интенсивное формирование познавательных способностей, быстрое и легкое запоминание языковой информации – импринтинга, особая чуткость к явлениям языка, способность к имитации [1,с.4].

В настоящее время разработаны некоторые программы для изучения иностранного языка в дошкольных учреждениях: Рыжкова И.А.: «Учимся вместе. Учимся играя», Вербовская М.Е., Шишкова И.А. «Английский для малышей», Вронская И. «Английский язык в детском саду».

Программа Вербовской М.Е., Шишковой И.А. под ред. Н.А.Бонк «Английский для малышей», предполагает наличие у каждого ребенка учебника. В детском саду, в отличие от школы, это условие в настоящее время практически невыполнимо.

Программа И.А. Рыжковой «Учимся вместе. Учимся играя.» предназначена для детей старшего дошкольного возраста (5 – 7 лет).

Программа И.Вронской «Английский язык в детском саду» ориентирована на воспитателей, владеющих иностранным языком, которых, как правило, нет в муниципальных детских дошкольных учреждениях.

Кроме того, наряду с очевидными достоинствами, в этих программах недостаточно представлены рифмовки, песни, загадки, без которых занятия весьма монотонны. А по моим наблюдениям, детским песенкам с движениями и стихам на иностранном языке необходимо уделять гораздо большее внимание, т.к. детям на данной ступени развития стихотворная речь очень нравится. Она запоминается легко благодаря своей ритмичности и рифмованности. Разучивание рифмованного текста является также полезным фонетическим упражнением, т.к. в стишках ребенок особенно четко выговаривает слова. Ведь неслучайно все, что

когда-либо создавалось в культуре любого народа для самых маленьких, было ритмизированной речью – колыбельные, потешки, рифмовки. Говоря научным языком, ритм помогает синхронизировать и стабилизировать нейрофизиологические процессы в организме.

Необходимость внести некоторые коррективы и дополнения к существующим программам обучения дошкольников иностранному языку явилось причиной создания модифицированной программы обучения английскому языку в ДОУ для детей среднего дошкольного возраста (4 – 5 лет).

Программа направлена на воспитание интереса к овладению иностранным языком, формирование гармоничной личности, развитию психических процессов, а также познавательных и языковых способностей.

Новизна программы:

1. Программа носит интегрированный характер, поэтому она может использоваться в качестве дополнения к содержанию программы обучения и воспитания детей М.Васильевой, по которой работает ДОУ, как особая технология, реализуемая в виде занятий по английскому языку. На занятиях осуществляются межпредметные связи с развитием речи, математикой, рисованием, ознакомлением с окружающим миром, музыкой, познавательной деятельностью, физкультурно-оздоровительной работой. Знания, полученные в результате интеграции иностранного языка с другими предметами, носят не только более фундаментальный, но и развивающий характер, что делает интегративное обучение особенно ценным на ранней ступени.

2. Программа обучения дошкольников иностранному языку разработана именно для обучаемых воспитанников дошкольного учреждения. Учебно-тематическое планирование и содержание программы составлено с учетом климатических условий, где проживают воспитанники детского сада, при этом брался во внимание тот факт, что дошкольники, посещающие детский сад, гораздо чаще болеют, чем дети школьного возраста.

3. Значительно увеличено количество тематических стихов, песенок, песенок с движениями, рифмовок, рифмованных загадок, игр-рифм.

4. В программе учтены и представлены современные требования, а именно: она имеет развивающий характер, ориентирована на системное обучение каждого ребенка, на создание комфорта и эмоционального благополучия каждого ребенка. Дети играют в английский язык: прыгают, бегают, танцуют, поют, читают стихи и смеются. Это имеет огромное значение, т.о. эмоциональное настроение дошкольника тесно связано с познавательными процессами. Если хорошо развиты эмоции

ребенка, то он лучше понимает окружающих, ему легче дается обучение [2, с.9].

Учтен оздоровительный компонент – здоровьесберегающие технологии: стретчинг, самомассаж, пальчиковая гимнастика, подвижные игры.

Цель программы – развитие личности ребенка через организацию игровой деятельности на занятиях по английскому языку.

Развивающее значение игры заложено в самой ее природе, ибо игра – это всегда эмоции, а там, где эмоции, там активность, там внимание и воображение, там работает мышление.

Содержание образовательной программы

На начальном этапе работы, в течение двух первых недель сентября, проводится первоначальная диагностика, с использованием специально разработанных тестовых заданий для индивидуального контроля.

При выборе тематики, отборе слов и моделей к каждой теме учитывался уровень развития детей 4 – 5-летнего возраста, их запросы и интересы. Языковой материал шести тем: «Знакомство», «Домашние животные», «Дикие животные», «Семья», «Цвета», «Игрушки» перекликается с материалом, который используется в детском саду для развития речи на родном языке. К каждой теме, помимо лексико-грамматического материала, подобраны игры: ситуативные, соревновательные, ритмомузыкальные, словесно-творческие; звуковые упражнения, стихи, песенки с движениями, рифмованные загадки, считалки, небольшие рассказы, фонетические сказки и музыкальное сопровождение.

С целью расширения кругозора и любознательности детей, умения анализировать и сравнивать, воспитания интереса к русской культуре, к русским традициям, а также к культуре и традициям других народов, проводятся четыре занятия страноведческого характера (беседа на русском языке): «Знакомимся с Великобританией», «Лондон – столица Великобритании», «Как люди разных стран слышат язык животных?» и «Знакомимся с фольклором Великобритании» [3, с.11-12].

Итоговая диагностика с заполнением диагностических карт по определению уровня освоения английского языка проводится в конце учебного года (май) в форме тестирования, которое является одним из способов организации контроля при обучении иностранному языку. Прежде всего, проверяются лексические навыки. Задания, предлагаемые в качестве контрольных, должны быть хорошо знакомы детям.

Ожидаемые результаты

В результате первого года обучения ребенок должен активно владеть:

1. лексикой по темам: «Знакомство», «Домашние животные», «Дикие животные», «Цвета», «Семья», «Игрушки», в пределах программы первого года обучения.

2. умением правильно отвечать на вопросы: “What is your name?”, “How old are you?”, “What is this?”, “What do you see?”, “Have you got a mother?”.

3. умением правильно строить повествовательные предложения: “My name is...”, “I am fine”, “It is a cat”, “I see a frog”, “I have a car”, “I have (got) a mother”, “I love my mother”.

4. умением поздороваться, попрощаться, поздравить с Днем рождения.

5. умением считать до 6.

6. умением провести утреннюю зарядку под рифмовку.

7. умением играть в подвижные игры на английском языке.

Вместе с тем у детей 4–5 летнего возраста развиваются воображение, мышление, творческие способности, мелкая моторика руки и зрительно-двигательная координация; расширяется кругозор, воспитываются нравственно-волевые качества личности, интерес к другим странам и народам, усваиваются элементы культуры общения.

Методическое обеспечение программы

Перед обучением дошкольников английскому языку для родителей и педагогов организуется родительское собрание, на котором педагог (учитель английского языка) знакомит с целью и задачами программы, освещает вопрос, касающийся чистоты русского произношения и изучения иностранного языка.

Для реализации программы на занятиях используются следующие формы работы: игры: словесные, дидактические, сюжетно-ролевые, подвижные, спокойные, ритмомузыкальные; сенсорный тренинг в виде серии игр, например, игры: «Угадай, чей голос», «Счет ударов», «Чудесный мешочек» (определение предмета на ощупь). Учитывая, что игра является основным видом деятельности ребенка дошкольного возраста, ее (игру) необходимо превратить в доминирующий метод и стимул обучения дошкольников иностранному языку. Игры могут применяться с различными целями: при ведении и закреплении знания лексики и моделей иностранного языка; для формирования умений и навыков устной речи. Усложняя игру в процессе обучения, соблюдаем принципы постепенности, последовательности и доступности в обучении. На занятиях нужно использовать как оригинальные игры, специфичные для детей страны изучаемого языка, так и игры, знакомые уже детям по содержанию, но с иностранным текстом. Игровая форма обучения помогает детям весело и интересно освоить программный материал; сквозное сюжетное построение занятия; прослушивание аудиоза-

писей с опорой и без опоры на наглядность; разучивание стихов, рифмовок, песенок; работа с магнитной доской и дидактическим ковриком.

Рекомендации:

1. Все занятия проводить по определенным темам и в игровой форме. Так легче контролировать запас приобретенной лексики и речевых структур.

2. Для более эффективного усвоения иностранного языка дошкольниками следует, прежде всего, обратить внимание на повторение материала и осознанное восприятие его. Дети должны обязательно понимать, о чем они говорят.

3. В произношении не должно допускаться ошибок, сразу же надо поправлять ребенка и закреплять правильное произношение, но делать это незаметно, это даст результат в будущем, т.к. переучивать ребенка гораздо труднее, чем учить.

4. Стихи песни, загадки, являются важным дополнительным материалом для усвоения лексики, отработки произношения и должны быть подчинены учебным задачам.

5. На занятиях использовать яркую красочную наглядность: демонстрационный материал по каждой теме, индивидуальные карточки, мягкие игрушки; диски и кассеты с аудиозаписями.

6. Реализовывать знание языка на праздниках: привлекать детей к чтению стихов, пению песен.

7. Обязательным при проведении занятий является соблюдение условия по положительной поддержке, одобрению успехов детей.

В заключение хотелось бы добавить, что представленная программа предусматривает активное сотрудничество между учителем английского языка, воспитателями и другими педагогами, работающими в дошкольном учреждении с детьми 4 – 5 -летнего возраста.

Литература

1. Штайнепрайс, М.В. Английский язык и дошкольник. – М.: ТЦ Сфера, 2007. 4с
2. Евсеева, М.Н. Программа обучения английскому языку детей дошкольного возраста. – Волгоград: Панорама, 2006. 9 с
3. Рыжова, И.А. Мой первый учебник по английскому языку. М.: Аквариум, 1998. 11-12 с

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

МЕНТАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ОТНОШЕНИЕ К ИНВАЛИДАМ В РОССИИ

С. И. Батюк

Новосибирский государственный педагогический университет
Институт молодежной политики и социальной работы

Научный руководитель: Д.В. Чернов, к.и.н, доцент

Во все времена перед обществом стояла проблема адекватного взаимодействия с людьми, имеющими какой-либо физический или умственный изъян. История развития проблемы инвалидности прошла большой путь – от неприязненного отношения, изоляции и физического уничтожения, до попыток полноценной интеграции таких людей в общество и создание безбарьерной среды. Не может поддаваться критике лишь тот факт, что отношение к таким людям всегда было особенное, не важно, с положительным или отрицательным знаком. [1,с.3]

Термин "инвалид" восходит к латинскому корню (*valid* — действенный, полноценный, могущий) и в буквальном переводе может означать "непригодный", "неполноценный". [2, с.6]

Каждый этнос, на протяжении своего становления вырабатывал различные модели поведения и отношения к инвалидам.

Этнос можно определить как чрезвычайно сложную интегративную социальную систему, которая состоит из различных компонентов.

Выделим наиболее важные:

1. Пространственно – расселенческий аспект. Обедняет в себе процессы национального расселения, рассеянности этноса, культурную адаптацию к местным условиям.

2. Хозяйственно – экономический аспект. Содержит в себе национальный состав экономически активного населения и сложившуюся форму экономического взаимодействия.

3. Социальный аспект. Описывает социальную структуру и формы ее организации: страты, классы, сословия, касты институты и т.д.

4. Культурный аспект. Он в свою очередь расчленен на материальную и духовную культуру. Здесь культуру можно рассматривать как

носитель самых стереотипизированных форм проявления этноса: мифы, обряды, фольклор, религия, ритуал и т.д. [3]

Национальность формируется под влиянием этих аспектов в историческом течении, поэтому все процессы, которые происходили с определенным этносом, будут влиять на нее.

Начать рассмотрение факторов, которые во многом определяют отношение к инвалидам в России, можно с объединения двух аспектов российского этноса: культурного и пространственно - расселенческого.

Так получилось, что почти с самого основания российской национальной формации, термин «инвалидность» получил негативную окраску. Некоторые подтверждения этому факту мы находим в религиозных книгах, сказках и былинах, которые из глубины времен плавно перекочевали в национальное сознание. Плохие люди и злодеи наделялись чертами уродства и недуга, а положительные герои отличались здоровьем, силой и красотой. Кашей Бессмертный и Иван-царевич, Илья Муромец и Соловей-разбойник, эти с детства любимые сказки транслируют образ отрицательного, физически отталкивающего героя и положительного здорового, сильного.

Такую же параллель между искалеченными телами и искалеченными умами можно найти в других классических мифах и былинах. Так же в них можно наблюдать инвалидность как наказание за злые дела и помыслы. Образ, создаваемый архетипами, делает свое дело, постепенно формируя отрицательное отношение к инвалидам. Хотя, на Руси с жалостью и милосердием относились к немощным и убогим – в честь одного из них даже построили храм на Красной Площади, скорее всего, в основе этого чувства лежала отрицательная установка, «Да минует меня сия чаша». Из этого можно выделить фактор отрицания инвалидности, его подсознательного неприятия. [3,10 с.]

Так же следует выделить еще один фактор, суть которого можно выразить русской поговоркой: «Встречают по одежке, провожают по уму». Фактор эстетической важности. Набор стереотипов, связанных с инвалидностью, основывается на следующих понятиях: добро и страх, беспомощность, отклонение от нормы. Они свидетельствуют, что об инвалидах судят, главным образом, по их ограниченным физическим возможностям и эстетическим дефектам. Гораздо реже рассматриваются личностные качества, а они то и имеют ключевое значение. Показателем данной точки зрения служит всемирно известный английский ученый астрофизик - Стивен Уильям Хокинг. Он прикован к инвалидному креслу, но демонстрирует явный примат внутреннего мира и интеллектуальных способностей над физическим изъяном.

В рамках социального аспекта, целесообразно рассмотреть государственную политику по отношению к инвалидам. Как уже говори-

лось, система государственного и церковного призрения начала складываться еще во времена Киевской Руси. Но первые формы государственных служб по уходу за немощными в России появились лишь в период правления Иоанна Грозного в 1551 году. Законодательное закрепление призрения за инвалидами произошло лишь при правлении Петра I. Далее государственные и социальные службы продолжали развиваться. Формально, инвалиды всегда оставались на попечении у государства. [1,с.10]

В настоящее время отношение к инвалидам продолжает оставаться неоднозначным. При всем сострадании и стремлении общества и государства оказать помощь лицам с физическими дефектами воспринимаются, как психологически не способные приспособиться к окружающей обстановке, беспольные, слабоумные, нуждающиеся в защите и приюте. Люди обычно видят инвалидное кресло, белую трость или наушники, а не самого человека. Они чаще проявляют жалость или отторжение к людям с инвалидностью, нежели воспринимают их как равных себе. Это отголоски фактора эстетической важности. Но, так же можно из вышесказанного выделить фактор формального закрепления: де-юре провозглашается забота об инвалидах во всех сферах общества, де-факто многие современные мегаполисы являют собой полнотью дезадаптивную среду для инвалидов.

Национальные фактор отношения к инвалидам можно выделить в хозяйственно – бытовом аспекте этноса.

Немаловажную роль в успешности социализации играет экономическая активность. Если человек способен своим трудом зарабатывать необходимые для удовлетворения его потребностей финансовые и иные средства, значит, он экономически стабилен и успешен. Последние двадцать лет Россия, по сути, находится в перманентном экономическом кризисе. Простой, физически и умственно полноценный обыватель при его уровне заработка находится в состоянии экономического выживания. Постоянный стресс из-за финансовой нестабильности наносит удар по здоровью простого человека. Что говорить об инвалиде, который в силу утраченных функциональных способностей почти не имеет средств к обретению финансового благополучия?

Рыночная экономика меркантилизована и прагматична. В России, к сожалению, в ней нет места инвалиду. Здесь можно выделить национальный фактор экономической целесообразности. Государственная инициатива в этой области отчасти способствует экономической реабилитации инвалида, но не покрывает и малую часть потребности и зачастую продолжает фактор формального закрепления.

Рассмотрев основные аспекты формирования этноса, и выделив факторы отношения к инвалиду в России можно подвести итоги. Выявлены несколько условных факторов:

1. Фактор отрицания инвалидности.
2. Фактор эстетической важности.
3. Фактор формального закрепления.
4. Фактор экономической целесообразности.

Но, если не делать такой жесткой градации и разделения совокупного настроения общества к инвалиду, то можно сказать лишь то, что ситуация складывается крайне противоречивая. С одной стороны, в России исторически складывалась система общественного и государственного призерения. Политические меры по защите инвалида существуют достаточно долго, чтобы стать ментальной особенностью. Но, продолжается тенденция отрицания данной проблемы. Люди, по-прежнему, воспринимают данный недуг с негативным подтекстом. Наши города так и остаются неприспособленными к существованию инвалидов. А все меры по улучшению обстановке носят формальный и популистский характер. Экономическое сообщество не воспринимает инвалидов как потенциальных работников. Национальный фактор «авось», вот каким словом можно собрать воедино все национальные аспекты. Если о проблеме не говорить, она не решится.

Список литературы

1. Социальная работа с инвалидами / Холостова Е.И – М.: Издательско – торговая корпорация «Дашков и Ко», 2006 – 240 с.
2. Социальная реабилитация инвалидов с нарушениями сенсорной, двигательной и интеллектуальной сферы / Е. Вяякуопус, В.З. Кантор Учебно-методический комплекс. – М.: Издательство «Папирус», 2009.
3. Этнология. Учебник для ВУЗов. /Э.Г Александреноков - М.:Наука 1994 383 с.
4. Опыт социальной работы в рамках реализации концепции независимой жизни в деятельности неправительственных организаций / Ким.Е.Н – СПб, 2001 -192 с.
5. Технология социальной работы / О. В. Заяц - Издательство Дальневосточного университета Владивосток 2003 г.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С НЕФОРМАЛЬНЫМИ ПОДРОСТКОВЫМИ ГРУППАМИ

В. Н. Безменов, Л. С. Еремина

Томский государственный педагогический университет

Проблемы подростков приобретают новую актуальность в настоящее время в условиях нестабильной социальной и политической ситуа-

ции, неразрешенного экономического кризиса, ослабления роли семьи, девальвации морально-нравственных норм, резкого различия в материальных условиях жизни, продолжающейся поляризации слоев населения. Профилактика социальной дезадаптации подростков относится к числу важнейших задач государства. Особую актуальность эта проблема приобретает на современном этапе развития нашего государства, характеризующемся бурными преобразовательными процессами в различных областях общественной жизни, существенным обновлением всей системы сложившихся отношений в обществе. Необходимой задачей в этом процессе выступает нейтрализация отрицательной и формирование положительной направленности личности.

Немаловажное значение в процессе социализации личности подростка играют неформальные группы и объединения. Неформальные объединения - это неюридическое понятие, пришедшее из газет в 80-е годы как противовес «формальным», то есть официально определенным (зарегистрированным). В неформальных объединениях отсутствует четкое членство и их принято рассматривать как формирования, объединяющие в себе молодежь по признаку субкультуры [1].

Родители не всегда способны контролировать своих детей и, чаще всего, даже не знают об их интересах, проблемах и возможностях. Поэтому большую часть своего свободного времени современные подростки проводят на улице. Там они могут попасть в какую-либо неформальную группу, затем у подростков формируется система норм и ценностей, отличающих данную группу от большинства обществ, называемая субкультурой.

Коммерциализация средств массовой информации, в какой-то мере и всей художественной культуры, формирует определенный «образ» субкультуры не в меньшей степени, чем основные агенты социализации – семья и система образования. Ведь именно просмотр телепередач наряду с общением, как уже говорилось, – наиболее распространенный вид досуговой самореализации. Часто во многих своих чертах молодежная субкультура просто повторяет телевизионную. Стремление перебороть традиционные формы поведения ведет к созданию собственных норм, часто противоречащих общепринятым [2].

Принято считать, что главное для подростков в неформальных группировках - возможность отдохнуть, провести свободное время. С социологической точки зрения это не так: бесцельное времяпрепровождение стоит на одном из последних мест в перечне того, что привлекает молодежь в неформальные объединения, – об этом говорит лишь чуть более 7 %. Около 15 % находят в неформальной среде возможность общаться с близкими себе по духу людьми. Для 11 % самое глав-

ное - условия для развития своих способностей, возникающие в неформальных группировках [1].

Таким образом, неформальные группы и объединения являются одним из важнейших факторов влияния на подростков и задача педагогов, родителей и общества в целом - сделать это влияние положительным.

Чтобы оказать помощь подросткам, нужны знания основных тенденций развития молодежной культуры, психологических особенностей и т. д.

Социально-педагогическая работа с неформальными подростковыми группами требует соединения групповой и индивидуальной форм работы. Это связано с тем перечнем задач, которые решаются в рамках каждой из форм и не могут быть решены лишь в одной из них. Так, организовать экспериментирование воспитанников в способах самовыражения можно лишь в групповой работе; обсуждение смысла значений, текстов субкультур наиболее эффективно осуществляется в диалоге. В то же время ситуация каждого из подростков особена, возникающее у него противоречие требует конфиденциальности обсуждения, что возможно в рамках индивидуальной работы педагога с воспитанником. И поэтому наша задача – создать все условия социализации подростков представителей субкультур, вводя их в организованную социально-педагогическую среду, одной из которых является коллектив.

Исходя из вышесказанного, предлагается программа социализации подростков представителей неформальных групп (на примере неформальной группы «Панк») в условиях организованной клубной среды. Предполагается, что данная программа будет реализована в рамках воспитательной деятельности клуба при центре социальной помощи семье и детям средней общеобразовательной школы. Клуб привлечет в свои стены подростков от 12 до 17 лет. Поэтому должны установиться конкретные взаимосвязи клуба с различными социальными службами и учреждениями.

Важным условием успеха деятельности клуба является то, чтобы он был сформирован в соответствии с определенными социально-педагогическими принципами: систематичность и целенаправленность воспитания и обучения, недопустимость их разрыва; добровольность посещения; возможность выбора занятий по интересам; дружеское единство коллектива.

Цель данной программы – процесс социализации подростков представителей субкультуры «Панк» через их духовное, гражданское, физическое, творческое, социальное развитие.

Задачи:

- вовлечение подростков в различные формы досуговой деятельности;
- создание условий для их самовыражения, саморазвития;
- создание условий для организации совместного досуга детей и родителей;

Деятельность клуба будет вестись по следующим направлениям:

- спортивно-оздоровительное направление;
- профессиональная ориентация;
- художественное творчество;
- техническое творчество;
- краеведческая деятельность.

Отнесение этих направлений к тому или иному виду воспитания является условным, так как нельзя четко разграничить грани применения тех или иных форм деятельности. В данном случае мы использовали принцип доминирования. Проводя работу в клубе по этим направлениям, нужно помнить, что лишь тесное единство всех сторон в воспитательном процессе может обеспечить успех всей деятельности клуба.

Диагностика успешности программы может осуществляться путем анкетирования, измерения уровня социальной активности подростков и др.

Деятельность педагога по оказанию социально-педагогической помощи в групповой работе может быть раскрыта через перечень педагогических задач, направленных на:

- создание в группе позитивного эмоционального климата;
- получение подростком опыта конструктивного взаимодействия с окружающими;
- расширение знаний о способах и вариантах выражения, представления себя другим;
- приобретения опыта самовыражения в этой группе;
- освоение способов обсуждения, осмысления и понимания значений символов и смыслов, присущих различным субкультурам, осознание своих индивидуальных особенностей.

Создание в группе позитивного эмоционального климата важно для того, чтобы подростки чувствовали себя комфортно, относились друг к другу терпимо, не боялись рассказывать о себе, не стеснялись экспериментировать.

Получение подростком опыта конструктивного взаимодействия с окружающими предполагает организацию общения с целью формирования готовности у воспитанников к осуществлению конструктивного диалога с представителями других субкультур, проявлению толерантности к культуре другого человека.

Приобретение подростками опыта самовыражения в группе – здесь могут быть сконструированы площадки для реализации фантазий, самовыражения воспитанников в сфере юношеской субкультуры. Проводятся ролевые игры, инсценировки, демонстрации. Воспитанникам предоставляется возможность в процессе освоения игры на гитаре разучивать и исполнять песни, выступать на концертах.

Освоение способов осмысления ценностных ориентиров субкультуры, а также понимания себя, соотношения представлений о себе с характеристикой субкультуры – в итоге получение подростком опыта понимания себя как представителя субкультуры. Здесь может быть организована работа с текстами песен с помощью таких процедур как: контент-анализ текстов, осмысление собственной позиции по отношению к тексту, написание рецензий и эссе, поиск единомышленников и оппонентов, установление взаимопонимания, обсуждение.

Социально-педагогическая помощь в индивидуальной работе включает: содействие воспитаннику в самоопределении, посредничество в конфликтах с взрослыми и сверстниками, содействие в проявлении инициативы и осуществлении самостоятельных действий направленных на гармонизацию отношений с окружающими.[3]

Индивидуальная работа с воспитанником осуществляется в такой последовательности: установление личностного контакта между педагогом и воспитанником; поиск и прояснение взаимных интересов; прояснение ситуации и намерений каждой стороны; заключение договора о взаимодействии в целях разрешения индивидуальной проблемы воспитанника; разработка соответствующего плана действий; реализация плана, текущий анализ и коррекция деятельности; рефлексия произошедших изменений; определение последствий и перспектив развития индивидуальной ситуации ребенка. После реализации договора возможен переход к новому договору и новому этапу работы по обоюдному желанию воспитанника и педагога.

Таким образом, можно заключить, что среда неформальной группы может оказывать полярное (как негативное, так и положительное) влияние на процесс социализации подростков. Социально-педагогическая работа с такими группами имеет особую специфику, которая заключается главным образом в сведении к минимуму негативных аспектов их жизнедеятельности и раскрытии педагогического потенциала неформальной подростковой группы как коллектива.

Литература

1. Кокарев А. Панк-рок от А до Я. 1992. URL: www.oioioi.ru (Дата обращения: 30.03.2012г.).

2. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 272 с.
3. Молодцова Т.Д. Психолого-педагогические проблемы предупреждения и преодоления дезадаптации подростков. - Ростов-на-Дону, Эллада, 1997г. - 399с.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

А. А. Вайрих.

Новосибирский государственный педагогический университет,
Институт молодёжной политики и социальной работы

*Научный руководитель: Е.К. Козлов,
старший преподаватель каф. ТуМВС НГПУ*

Сегодня, как и во все времена, существенным фактором, влияющим на воспитание личности, является семья. Это связано, в первую очередь, с тем, что основную информацию, на ранних стадиях формирования, о мире и о себе ребёнок получает от родителей. К тому же родители обладают уникальной возможностью влиять на ребёнка в связи с его физической, эмоциональной и социальной зависимостью от них. С другой стороны, в текущий момент, у родителей остаётся мало времени на воспитание своего ребёнка, так как для того чтобы его вырастить, прокормить, одеть и дать образование, нужны деньги, а для их заработка большую часть своего времени необходимо проводить на рабочих местах. Когда ребёнок идёт в школу ответственность за него берёт на себя учитель. Порой большую часть дня дети проводят в школе, на уроках, кружках, спортивных секциях, продлёнке и всё это время за ними следят учителя, тренера, применяя свои методы воспитания, которые могут не соответствовать взглядам предыдущего учителя и родителей. Этим обусловлены ситуации, когда ребёнок, особенно в младшем школьном возрасте сталкивается с противоречиями в требованиях и оценках. Взаимодействие между семьёй и школой является, на наш взгляд, не менее важным фактором воспитания, чем нахождение в среде этих социальных институтах воспитания.

Есть ли взаимодействие между семьями и школой, по вопросам воспитания, и каково его влияние?

Рассматривая условия сельской местности, несомненно, нужно учитывать, что стартовые возможности значительно ниже городских жителей. Культурное развитие западает, ведь в сёлах нет музеев, театров центров дополнительного образования, хороших музыкальных

школ, спортивных комплексов и прочего. Не каждый сельский житель может позволить себе возить ребёнка в город на дополнительные занятия и культурное просвещение.

На процесс воспитания и обучения детей, в первую очередь, влияют учителя, а уровень квалификации педагогических работников сельских школ несколько ниже, чем в городских поселениях.

Сельский учитель - это энтузиаст, патриот школы, села, предан своему делу, заботлив и трудолюбив, скромн и бескорыстен, воспринимает учеников как своих собственных детей.[1,с.8]

Учитель порой берёт на себя много обязанностей и выполняет ряд функций, ведь в основном на селе не хватает педагогов и приходится распределять работу между оставшимися учителями. Это доставляет большую нагрузку, и учителя могут не очень хорошо справиться и не ответственно подходить к каждому делу, у них напросто не будет хватать времени и сил.

Классы с учениками в основном маленькие, это минус к заработной плате, но плюс к обучению и воспитанию, ведь при маленьком количестве можно к каждому найти индивидуальный подход.

Сёла тоже маленькие и почти все знают друг друга, это улучшает и упрощает взаимодействие между учителями и родителями. Многие общаются помимо школы, что дает возможность не в принуждённой обстановке обсуждать интересующие их вопросы или возникшие проблемы. Традиционные родительские и общешкольные собрания, конечно же проводятся, на них обсуждают общие проблемы и вопросы касающиеся всех и каждого в отдельности.

В рамках своего исследования я провела опрос на выявление взаимодействия между учителями и родителями Усть-Луковской сельской школы. Исследование касалось области представлений об организации воспитания и обучения в школе и семье, с точки зрения взрослых участников этих процессов. На вопросы отвечали родители и учителя.

Ответы родителей:

- взаимодействие между учителями и родителями происходит, но со стороны родителей бывает плохая посещаемость;

- взаимодействие происходит в виде: родительского собрания, индивидуальных встреч, круглых столов, посещение квартир, совместные праздники, анкетирование, привлечение родителей к организации внеклассной работы;

- на вопрос помогают ли учителя, если их просят, родители отвечали: учителя помогают, но в основном просят им помогать;

- обсуждаемые проблемы: успеваемости, поведения в школе;

- чего не хватает в общении: в основном всего хватает, но иногда взаимопонимания и нервов;

- хотели бы, чтобы чаще проводились такие беседы: не стоит, если только по интересующим конкретным вопросам;
- в какой форме хотели бы проводить: родительских собраний, индивидуально и письменно;
- приносит ли это пользу в воспитании детей: однозначно приносит;
- нужно ли это взаимодействие: очень нужно;

Ответы учителей:

- на попытки взаимодействия родители реагируют по-разному: есть активные родители, есть пассивные и безразлично-агрессивные;

- происходит в виде: родительского собрания, индивидуальных встреч, круглых столов, посещение квартир, совместные праздники, анкетирование, привлечение родителей к организации внеклассной работы;

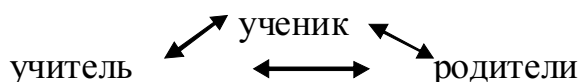
- советуются 70% родителей, но и учителя предлагают сами обсудить какие-нибудь проблемы;

- обсуждаются вопросы, как преодолеть пробелы (проблемы) в обучении, проблемы в воспитании, дисциплины, особенности учебного плана, возрастные особенности, предупреждение вредных привычек, режим дня, организация свободного времени, подготовка праздников;

- собрания 1 раз в четверть – достаточно, индивидуальные встречи по мере необходимости. «В этом деле главное – не переусердствовать!»

- взаимодействие даёт положительный результат, хотя иногда и краткосрочный, школе и семье договариваться необходимо, потому что объект один – ребёнок, только совместная работа принесёт пользу;

- семья и школа должны взаимодействовать и дополнять друг друга, иначе воспитание не даст результата.(модель взаимодействия)



Родители хотят видеть в своём ребёнке – хорошего человека, что бы это получилось важно, чтобы у родителей между собой и с учителями было общее мнение относительно ребёнка.

Из этого опроса и в ходе личных бесед и наблюдений можно сделать обзор по интересующим нас вопросам.

Взаимодействие семьи и школы несомненно происходит, но в основном родителей интересуют проблемы учебной деятельности, редко когда они обращают внимание на моральные качества, внутренний мир ребёнка. До пяти лет ребёнка воспитывают родители, а после, если что-то не удалось, идёт перевоспитание, и учителям тоже приходится перевоспитывать, исправлять ошибки родителей. Ведь в отличие от большинства родителей у учителей есть педагогические, психологические

знания, которыми они могут правильно в нужный момент воспользоваться. Но в сельской местности зачастую бывает низкий уровень квалификации работников школы, ведь не все закончившие высшие учебные заведения на отлично, хотят работать в сельской местности. Поэтому и учителя не всегда могут быть осведомлены во всех вопросах касающихся воспитания школьника. В связи с этим необходимо организовывать специальные семинары по вопросам воспитания и подходам к решению определённых проблем для учителей и родителей, чтобы все следовало одними методами, и не было разногласий в разрешении трудной ситуации.

Во взаимодействии учителей и родителей в сельской местности, кроется потенциал, несомненно, больший, чем в городе. У ребенка нет возможности вырваться из пространства села, наладить же контроль в нем значительно проще. Учитель может выступать, как центральная фигура в организации системы социального воспитания на селе, но правда лишь в том случае, если присутствует мотивация родителей и других взрослых. Для этого на разных этапах создания системы, на наш взгляд очень помогут совместные мероприятия родителей детей из одного класса. Совместная деятельность детско-родительского сообщества, где педагог выступит основным организатором. Несомненно, такие мероприятия должны касаться, не только отстраненных от реальной жизни направлений, но и быта сельских семей, семейных укладов. С другой стороны, с учетом существующих тенденций глобальной урбанизации, необходимо предоставить условия для ознакомления и частичной социальной адаптации в условиях города.

Также необходимо отметить важность заинтересованности родителей в воспитании не только своих детей, но и их одноклассников, ведь в условиях села, это практически единственная группа ровесников, и от групповых ценностей, которые ей присущи, зависит формирование личности детей.

Литература

1. Байбородова Л.В. Сельская малочисленная школа: какая она сегодня // Директор сельской школы. - 2008. - № 1. - С. 7- 17.
2. Гурьянова М.П. Сельская школа и социальная педагогика. – М.: Амалфея, 2000.
3. Кучуб Н. А. Ценностное взаимодействие семьи и школы в преодолении асоциальности поведения подростков: автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук: 13.00.01, Оренбург, 2009.
4. Карпова Р.М., Кочетов А.И. Работа школы с семьёй. – Рязань -1973.

СОВРЕМЕННЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Е. С. Гордеева

Новосибирский государственный педагогический университет,
Институт молодежной политики и социальной работы

Научный руководитель: В.С. Пель, к.п.н., доцент

Возрождение воспитательной проблематики является характерным признаком современного образования. В конце XX века российское общество остро ощутило глобальный кризис, который охватил не только все социальные, производственные, политические, экономические и другие сферы, но и самого российского человека - его сознание, чувства, поведение [1].

Изменяющаяся социально-экономическая ситуация способствует развитию новых проблем, важность и острота которых становится очевидна в воспитательной работе образовательного учреждения. Среди негативных тенденций можно отметить следующие:

1. В обществе и государстве, где сотни тысяч людей с высшим образованием не имеют достаточного уровня жизни ведут к утрате ценности образования.

2. Несоответствие понимания в государстве идеологий развития старого поколения и нового поколения.

3. Радикальное изменение ценностных ориентаций молодых людей.

4. Негативное отношение к общественно полезной деятельности.

5. Новая идеология развития государства в области рыночной экономики влечет за собой безнравственное и асоциальное поведение молодежи.

Современные нормы социальных отношений, неоднозначные и противоречивые, привнесли новые смыслы в организацию школьной жизни. Приоритетной областью образования стало воспитание.

Одним из институтов воспитания молодого поколения являются образовательные учреждения [1], в которых формируется и развивается современный человек и как индивидуальность, и как определенный тип личности. В педагогической действительности указанные тенденции проявляются как при целенаправленном воспитании, так и стихийно протекающих процессах социализации [2, 1].

Одним из феноменов современной педагогической действительности являются воспитательные системы как декларируемые, так и реально существующие.

Моделируя воспитательную систему, закладывая в неё разнообразие элементов, их связей, альтернативные пути ее развития, важно выбрать главное: что будет определять ее лицо, что послужит в дальней-

шем основанием для самоорганизации системы. Этим главным для воспитательной системы должна стать концепция как совокупность ведущих педагогических идей, положенных в основу системы, и целей, во имя которых она создается [3,1,4].

В научной литературе существует несколько дефиниций, посредством которых исследователи пытаются отразить сущность данного феномена. Л.И. Новикова и ее коллеги Н.Л. Селиванова и В.А. Караковский предлагают следующие дефиниции:

1.«Воспитательная система есть целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания (цели, субъекты, их деятельность, общение, отношения, материальная база) и обладающий такими интегративными характеристиками как образ жизни коллектива, его психологический климат»

2. «Воспитательная система- это развивающийся во времени и пространстве комплекс взаимосвязанных компонентов: целей, ради которых они создаются; совместной деятельности людей, её реализующих; самих людей как субъектов этой деятельности; освоенной ими среды; отношений, возникающих между участниками деятельности; управления, обеспечивающего жизнеспособность и развитие системы.»

Петербургские исследователи И.А. Колесникова и Е.Н Барышников считают, что «воспитательная система отражает специфический способ организации воспитательного процесса на уровне конкретного учреждения» [1] Е.Н Степанов полагает, что главное предназначение воспитательной системы заключается в педагогической обеспечении и содействии развитию личности ребенка. Согласно его взглядам, воспитательная система это упорядоченная целостная совокупность компонентов взаимодействия и интеграции которых обуславливает наличие у образовательного учреждения или его структурного подразделения способность целенаправленно и эффективно содействовать развитию личности учащихся.

На основе данной информации было проведено исследование, которое осуществлялось на базе школ (городская и сельская), с помощью составленного теста, включающего в себя вопросы эффективности решения задач воспитательной работы, воспитательной системы и организации воспитательных мероприятий; общение; стили общения; самоуправления; мнения детей и преподавателей по "Воспитательной работе", "Воспитательной системе", "Организации воспитательных мероприятий"; формы взаимодействия детей, педагогов и родителей; направления воспитательной деятельности; ситуации успешности.

Цель данного исследования заключалась в определении компонентов современной воспитательной системы, определяющих формирование личности обучающегося.

В ходе аналитической деятельности были задействованы обучающиеся 10 - 11 классов и преподаватели среднего и старшего звена.

Главными структурными компонентами воспитательной системы являются: цели, выраженные в исходной позиции; творческая и лично-значимая деятельность; субъекты деятельности (педагоги, учащиеся и их родители); гуманистические отношения; среда, освоенная субъектами; управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и ее развитие. Именно на эти компоненты составляющие делался упор в подготовке и проведении практико - исследовательской деятельности.

Почему именно преподаватели и обучающиеся в воспитательной системе? И зачем нужна воспитательная система? Ответ видится в следующем: именно воспитательная система создает условия для эффективной реализации воспитательных целей; в гуманистической воспитательной системе более благоприятные возможности для развития личности как ребенка, так и педагога.

Проведенное исследование привело к довольно интересным результатам.

Первая часть анкеты была посвящена вопросам "Воспитательная система", "Воспитательная работа" и "Воспитательные мероприятия". Оказывается, что 73% (20 человек) обучающихся не имеют никакого представления об этом, 10% (8 человек) путают понятия и только 23% (11 человек) могут четко сказать и различить, что есть что. (Это то что касается сельских школ), Преподаватели: 50%(9 человек) - не понимают, что они делают, так как не помнят значения понятий, 2 % (1 человек) путаются, и лишь 48% (5 человек) разбираются в том, с чем они имеют дело, четко осознавая и ставя нужные цели и задачи.

В городской же школе результаты менее положительны, так как 80 % (21 человек) обучающимся не интересно то, что происходит в образовательном учреждении, 19% (15 человек) путают понятия, и только 1% (2 человек) может четко сказать и обосновать то или иное понятие. Преподаватели: 70% (10 человек) подменяют одно понятие другим, при этом с уверенностью утверждая, что так это и есть, в частности "Воспитательная работа" у них идет за "Воспитательную систему" и наоборот, 20 % (3 человека) не помнят смысла, и 10% (2 человека) могут объяснить и выполнить на практике все в соответствии с понятиями.

Так же весьма интересны результаты, связанные со школьными самоуправлениями: по мнениям сельских школ, наиболее эффективно решать задачи организации воспитательной системы помогают не только детские самоуправления, классные часы, встречи с интересными людьми, но и родительские и преподавательские советы, взаимо-

действующие друг с другом не только в рамках образовательного учреждения, но и за пределами его. Что же касается городских школ - сотрудничество с другими секциями и домами детского творчества преобладают над родительскими, детскими и преподавательскими самоуправлениями.

В обеих школах (сельской и городской) преподаватели и обучающиеся предпочитают больше субъект - субъектные отношения, которые реализуются больше в ходе организации воспитательных мероприятий.

В вопросах о направлении воспитательной деятельности обучающиеся ответили первым месте художественно - эстетическая деятельность, за ней компьютеризированная и коммуникативная; преподаватель на первое место поставили коммуникации, затем продуктивно - творческую и в конце компьютеризированную.

На основании вышеизложенного можно прийти к следующим выводам. В современном обществе большое значение имеют воспитательные системы образовательных учреждений, так как они помогают направить формирующуюся личность в правильном для нее направлении с помощью взаимодействие учащихся и учителей в воспитательной деятельности не только во время уроков, но и во вне урочное время. Так же большое значение имеет школьное самоуправление состоящее не только из обучающихся, но и из преподавателей и родителей, которые совместно участвуют в проводимых значимых воспитательных мероприятиях. При этом большое различие в направлении деятельности, так как новое поколение предпочитает более усовершенствованные условия, в отличии от преподавателей, которые редко опираются на современный меняющийся мир, а следовательно на мнения и стереотипы нового поколения, которые должны строиться не только на гуманистическом отношении к обучающимся, но и на выстраивании с ними субъект - субъектных отношений привлекая к деятельности педагогов родителей и проводя воспитательные мероприятия совместными усилиями.

Литература

1. Смирнов И.П., Ткаченко Е.В. Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи. - Екатеринбург: ИД "Сократ", 2005. - 184с.
2. Воспитательная система школы: проблемы управления. Очерки прагматической теории. Под ред.В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. / М: Сентябрь 1997 - 112 с.
3. Воспитательная деятельность педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова; Под общ. ред.В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. - М.: Издательский центр "Академия", 2005. - 336 с.
4. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова; Под

- ред. Т.И. Шамовой. - 2-е изд., стер. - М.: Издательский центр "Академия", 2005. - 384 с.
5. Мониторинг качества воспитательного процесса в образовательном учреждении: Научно-методические рекомендации / А.Н. Иванов, О.А. Лепнева, Л.Е. Омельченко, Е.А. Тимошко. - Великий Новгород: НРЦРО, 2003. - 64 с.
 6. Степанов Е.Н. Педагогу о воспитательной системе школы и класса: Учебно - методическое пособие. - М.: ТЦ Сфера, 2004. - 224 с.

ФОРМЫ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ НАСИЛИЯ В СЕМЬЕ

Ю. В. Гордиенко

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель Е.Н. Дудина, к.п.н., доцент кафедры СП

Большое значение в работе социального педагога по предотвращению насилия в семье имеет предупредительная и профилактическая деятельность. Взрослым и детям необходима информация о проблеме насилия с целью профилактики этого явления и понимания общественностью значимости проблемы.

До недавнего времени проблеме семейного насилия в отношении детей не уделялось необходимого внимания, она замалчивалась и отвергалась как несуществующая. Это порождало множество заблуждений и неверных представлений о том, что именно считать жестоким обращением в отношении ребенка и каковы масштабы распространения этого явления.

Подчеркнем, что зачастую распространению насилия над детьми способствует два обстоятельства: во-первых, родители, прибегающие к методам так называемой «домостроевской педагогики», не всегда знают о пагубных последствиях жестокого обращения с детьми; во-вторых, своевременному установлению факта насилия препятствуют стремление взрослых «не выносить сор из избы», а также закрепленные в Конституции права граждан на частную и семейную неприкосновенность. Распространенное мнение о том, что воспитание детей – это внутрисемейное дело, в которое никто не имеет права вмешиваться, затрудняет деятельность представителей социальных служб и правоохранительных органов, пытающихся оказать помощь пострадавшим.

Как отмечает российский социолог Т. С. Сулимова, во всех обществах продолжает существовать так называемое структурное насилие, которое легитимно представлено в культуре, социальных символах, традициях и ритуалах. Например, педагогическое насилие над детьми,

домостроевское обращение с женщинами или же «спартанское» отношение к старикам и инвалидам во все времена были закреплены законом и (или) поддерживались общественной моралью. Тем самым, те или иные формы насилия могут восприниматься населением как дело нужное и справедливое, и оправдание или осуждение их зависит от социальной ориентации общества и соответственно усиливается или ослабевает [1].

Физическое наказание в нашей культуре (шлепок, подзатыльник, наказание ремнем) считается распространенной и естественной формой воспитания и не рассматривается как насилие, поэтому часто ребенок воспринимает проявленное по отношению к нему насилие как заслуженное наказание.

Е.Т. Соколова считает, что такие феномены, как неадекватные родительские установки, желание «переломить», «усовершенствовать» ребенка, унижения и угрозы, насильственные по своей природе, заставляют ребенка жертвовать своими насущными потребностями, чувствами, в угоду ожиданиям или воспитательным принципам родителей и, как следствие, создают ситуацию, непригодную для жизни ребенка [2].

До настоящего времени при всех последствиях, которые таит в себе жестокое обращение с детьми, на бытовом и официальном уровне, у нас отношение к нему остается снисходительно-терпимое, а иногда, к сожалению, ироничное.

Прервать дальнейшую эскалацию семейного насилия над детьми способны следующие меры: систематическое просвещение родителей о проблемах насилия над детьми с целью трансформации стереотипов воспитания; формирование у детей правовой грамотности в отношении преступлений против личности, расширение социально-психологической компетентности в целях снижения латентного домашнего насилия; информирование представителей педагогических коллективов о сущности и последствиях насилия для ретрансляции в дальнейшем педагогами полученных знаний родителям; активное внедрение в школьную практику новейших педагогических технологий, психологических тренингов, ориентированных на организацию совместной деятельности школьников и взрослых, способной изменить систему сложившихся взаимоотношений; открытие школьных кризисных центров или службы социальной помощи для оперативного оказания помощи детям – жертвам насилия.

Безопасность детей должна поддерживаться и обеспечиваться комплексом мероприятий, объединенных в специальные программы: экстренной и оперативной, долговременной и повседневной, рутинной и эксклюзивной помощи жертвам насилия и их семьям; просвещения, консультирования и психологической коррекции для родителей - ви-

новников насилия; общей и специальной профилактики насилия в семье.

Необходимо повышать информированность родителей и детей о проблеме семейного насилия. О низкой правовой грамотности населения свидетельствует недостаточная осведомленность о правах и защите ребенка, закрепленных в действующих законах и конвенции, где ребенок рассматривается как полноправная личность, и каждый гражданин обязан сообщать в органы, оказывающие помощь детям – жертвам насилия. Дети недостаточно осведомлены о своих правах, они часто не знают, что имеют право на защиту и помощь общества, они не знают, в какие органы следует обратиться за защитой, какие социальные учреждения могут оказать им помощь.

К сожалению, СМИ (по коммерческим мотивам) не выполняют информировано-образовательную функцию – доведение до общества образовательной информации по проблеме насилия, не сообщается о мерах предосторожности.

Таким образом, задача социального педагога – повышение социально-психологической, правовой компетентности, в том числе повышение информированности родителей по проблеме насилия.

Социальный педагог при работе с семьей выступает в роли советника, который информирует семью о важности и возможности взаимодействия родителей и детей, дает педагогические советы по воспитанию детей, в качестве консультанта помогает в вопросах семейного законодательства, межличностного взаимодействия в семье, информирует о существующих методах воспитания, в отдельно взятых семьях, разъясняет родителям способы создания условий, необходимых для нормального развития и воспитания ребенка в семье; защищает права ребенка в случае, когда приходится сталкиваться с полной деградацией личности родителей (алкоголизм, наркомания, жестокое отношение к детям) и вытекающими из этого проблемами неустроенности быта, отсутствие внимания, человеческого отношения родителей к детям. По своему профессиональному назначению социальный педагог стремится по возможности предотвратить проблему, выявить и устранить причины, порождающие ее, обеспечить профилактику различного рода негативных явлений.

Одной из форм профилактической деятельности социального педагога является информированность, которая включает следующие направления:

- информационное (информационные встречи, проведение целевых информационных акций и др.);
- аналитическое (аналитические записки, статьи, буклеты, информационно-справочные материалы и др.);

- взаимодействие со средствами массовой информации.

Для предотвращения семейного насилия требуется информационно-просветительская работа по повышению общего уровня психологической, правовой культуры родителей, формирования социальных установок неприемлемости насильственных форм поведения.

Осуществить эту работу можно только при совместной работе педагогов, родителей, всех взрослых, которые отвечают, так или иначе, за воспитание детей.

Основная форма работы с коллективом родителей – родительское собрание. Родительские собрания сближают учителей и родителей, приближают семью к школе, помогают определить наиболее оптимальные пути воздействия в воспитательном влиянии на ребенка. На собраниях родителей систематически знакомят с целями и задачами, содержанием, формами и методами воспитания и обучения детей в семье и школе.

В ходе родительского собрания можно отвести время на информационно-познавательные встречи с социальными службами, психологами кризисных центров, работниками правоохранительных органов. Социальный педагог готовит ряд буклетов по различным темам, в которых в краткой форме охарактеризованы 4 вида жестокого обращения с детьми, памятки для родителей, в которых могут содержаться статьи Семейного кодекса РФ.

Такая форма профилактической деятельности социального педагога, безусловно, поможет в информационно-разъяснительной работе с семьями по профилактике насилия.

Социальный педагог должен приложить все усилия, чтобы семья педагогически, психологически и социально развивалась правильно и гармонично, чтобы взрослые уяснили для себя необходимость изменения общественного отношения к проблеме насилия и стереотипов воспитания.

Благополучная семья – это счастливое будущее детей, взрослых, всего общества.

Литература

1. Сулимова Т. С. Насилие // Российская энциклопедия социальной работы: В 2 т. Т. 2 / Под ред. А. М. Панова, Е. И. Холостовой. М., 1997
2. Соколова Е. Т. Психотерапия людей, переживших насилие // Насилие в семье: с чего начинается семейное неблагополучие: Научно-методическое пособие / Под ред. Л. С. Алексеевой. М., 2000

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ю. В. Дроняева

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель Г.Ю. Титова, к.п.н., доцент кафедры СП

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года сказано: «Необходимым условием для формирования инновационной экономики является модернизация системы образования, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны. В основу развития системы образования должны быть положены такие принципы проектной деятельности, реализованные в приоритетном национальном проекте "Образование", как открытость образования к внешним запросам, применение проектных методов, конкурсное выявление и поддержка лидеров, успешно реализующих новые подходы на практике, адресность инструментов ресурсной поддержки и комплексный характер принимаемых решений».

Лидирование в современном веке подразумевает наличие востребованной деятельности и компетентного специалиста. Однако для того, чтобы эффективно работать на рынке труда, успешно осуществлять профессиональную деятельность, недостаточно быть только лишь грамотным специалистом, требуется максимальное развитие и совершенствование многих профессионально значимых качеств. При этом к качествам специалиста следует отнести такие новые качества, которые будут соответствовать требованиям мобильности, гибкости, готовности к риску, требованиям современного рынка и новым технологиям конкретной сферы. Сегодня в число наиболее востребованных профессионально значимых характеристик современного специалиста выдвигается лидерство, рассматриваемое как совокупность лидерских качеств.

Учитывая, что современное российское общество требует для успешности выпускника учебного заведения на рынке труда его «движение в профессии», формирование компетентного специалиста, университет можно назвать моделью взрослой жизни. Именно здесь, в университете, происходит окончательное формирование позиции нынешнего студента и будущего специалиста и гражданина. Многие студенты имеют скрытые лидерские потенциалы, но по ряду причин не раскрывают их. Поэтому университет должен предоставить поле для раскрытия и формирования современных необходимых навыков, качеств, которые требуются для успешной самореализации [6].

Анализ научной литературы и ГОС ВПО в части квалификационных требований к выпускникам позволяет выделить четыре группы лидерских качеств, которые можно трактовать как определённые компетенции:

1. Интеллектуально-творческие компетенции, проявляющиеся в готовности к выполнению профессиональных задач, в способности генерировать идеи и уйти от стандартных решений, в умениях практически оценивать ситуацию, обоснованно и целесообразно использовать информацию;

2. Организаторские компетенции, выражающиеся в способностях самостоятельно принимать решения, добровольно брать ответственность на себя за решение групповой задачи, управлять собой, обладании психологической готовностью к работе в команде;

3. Исполнительские компетенции, включающие готовность к длительному выполнению работ с высокой эффективностью, способности находить нестандартное решение и адекватно оценивать достигнутые результаты;

4. Социально-коммуникативные компетенции, включающие способность вести людей за собой, умение разрешать конфликты при решении групповой задачи и находить общий язык с разными людьми.

По мнению Н.П. Пучкова и А.В. Авдеева, несмотря на различия, перечисленные качества, рассматриваемые в системе, имеют системообразующий элемент в виде творческих способностей (креативности) личности лидера.

Следовательно, именно период обучения следует рассматривать как важнейший этап профессионального самоопределения будущего специалиста, накопления им и отработки необходимых качеств [1].

Программы по формированию лидерских качеств, которые обеспечивали бы подготовку активистов, разворачивая для них максимально разнообразную площадку для реализации себя, в настоящее время в университетах носят разовый, не системный и не образовательный характер. Основная форма реализации таких программ – это выездные школы актива [4]. Необходимость того, что воспитательный процесс в университете нужно строить таким образом, чтобы каждый студент мог попробовать себя не только в плане профессиональной самореализации, но и в качестве лидера в любом деле, очевидна. В стенах Томского государственного педагогического университета в той или иной степени организовано некое поле возможностей реализации себя, например, в рамках деятельности таких организаций, как студенческий совет, клуб студенческих инициатив, профсоюзная организация, волонтерство, но наличия оптимальных условий для целенаправленного формирования лидерской позиции пока, к сожалению, нет.

Хочется отметить, что организация формирования лидерских качеств является весьма сложным процессом, так как в большей степени это формирование должно осуществляться в «естественных» условиях. Поэтому весьма продуктивными могут быть результаты педагогических измерений в процессе развития лидерских качеств в период обучения студента в вузе. Такое рассмотрение позволяет выделить несколько этапов с присущими им педагогическими задачами сопровождения процесса формирования лидерских качеств у студентов вуза и достигаемыми результатами [5].

Первый этап – последовательно-поэтапное ориентирование личности на ценностное осмысление лидерских компетенций (младшие курсы в вузе). В процессе реализации этого этапа сначала делается упор на усвоение обучающимися таких тем, как: понятие о личности; социальное и биологическое в развитии личности; активность личности; мотивация; структура личности (темперамент), направленность (мировоззрение), характер (особенности управленческих решений), способности (раскрытие задатков в деятельности) [2].

Затем выявляются потребности и возможности, лежащие в основе лидерского потенциала обучающегося, студенческие устремления, необходимые лидерские качества, обсуждается личностный смысл отношения к жизни, самому себе и необходимости формирования лидерских качеств. И наконец, организуются мероприятия, направленные на оценку отношения обучающегося к собственным лидерским потребностям и возможностям.

Реализация *второго этапа* – приобщение обучающихся к лидерским действиям в специально организованных познавательно-профессиональных ситуациях, предполагает организацию специальных познавательно-профессиональных ситуаций в деловых играх и тренингах, способствующих развёртыванию лидерского потенциала личности (последовательно на всех курсах вуза) – привлечения студентов к овладению ими способами выполнения совместной деятельности, с одной стороны, и освоения студентами собственных и целесообразных методов и средств взаимодействия, с другой стороны [2].

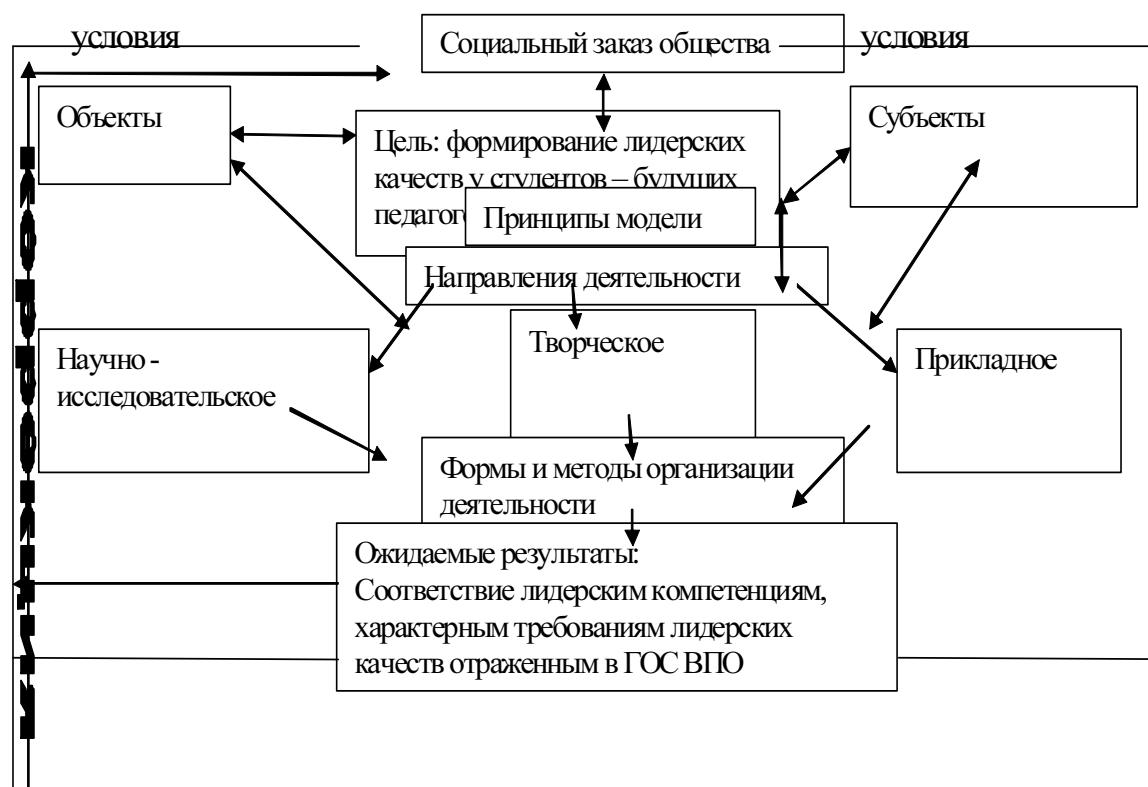
Следовательно, в процессе приобщения студентов к лидерским действиям в специально организованных ситуациях создаётся основа их поведения в будущем, рассматриваются возможные варианты, вырабатывается образец поведения.

Третий этап – обогащение лидерского опыта обучающегося во внеучебной деятельности, самостоятельно (включая трудоустройство), рассматривается как стратегия, позволяющая активизировать лидерские возможности в процессе становления личности как лидера-профессионала и реализуется в элективных мини-курсах, помогающих

обучающемуся правильно построить свое выступление перед аудиторией, выбрать оптимальное решение из альтернативно возможных, спрогнозировать результат деятельности в условиях ситуационной неопределённости, овладеть навыками самоорганизации познавательно-профессиональной деятельности и т.п. [3].

Предлагаемая модель нацелена на достижение функционального результата, заключающегося в создании педагогически эффективных условий для выхода обучающегося на креативный уровень интеллектуальной активности на основе проектирования личностной траектории развития, и как следствие формирование лидерских качеств конкурентоспособного специалиста.

Для разработки эффективной модели по формированию лидерских качеств студентов будущих педагогов, учитывался имеющийся опыт КСИ, проектов, мероприятий факультета (рис. 1).



В представленной модели определены цель, принципы, объекты, субъекты, направления деятельности, формы и методы организации деятельности, ожидаемые результаты и условия, при которых данная модель будет продуктивнее работать по формированию лидерских качеств студентов Педагогического факультета ТГПУ.

Цель: формирование лидерских качеств у студентов – будущих педагогов.

Принципы, на которых строится данная модель, следующие:

- принципы лично-ориентированного подхода (принцип развития; принцип адаптивности; принцип психологической комфортности);
- принцип самоопределения личности (выход человека на цели, направления и способы активности, адекватные его индивидуальным особенностям);
- принцип саморазвития личности (потребность человека в самосовершенствовании, самодвижении, в построении себя как личности);
- принцип самореализации личности (способность «решения проблемы»);
- принцип действия и сотрудничества (наличие социальной группы);
- принцип внутреннего лидерства (потребности в постоянной, естественной самоорганизации и самореализации);
- принципы социально-деятельностного подхода (принцип проектирования, конструирования и создания ситуации воспитывающей деятельности; принцип обязательной результативности каждого вида деятельности; принцип высокой мотивированности любых видов деятельности; принцип обязательной рефлексивности любой деятельности; принцип сотрудничества при организации и управлении различными видами деятельности).

Объектами данной модели выступают студенты очной формы обучения на ступенях специалитета, бакалавриата и магистратуры.

Субъектами могут выступать:

Ректорат вуза / деканат факультета;

Управление по воспитательной работе вуза / заместитель декана по учебно-воспитательной работе факультета;

Центральный студенческий совет факультетов вуза / Председатель студенческого совета факультета;

Студенческие общественные объединения вуза / Клуб студенческих инициатив факультета.

Модель включает в себя следующие направления деятельности:

Научно-исследовательское (участие в различных конференциях, олимпиадах, конкурсах, семинарах).

Творческое (организация и проведение, участие в творческих мероприятиях, концертах, конкурсах).

Прикладное (участие в выставках, конкурсах, оформительские работы, создание декораций для мероприятий).

Методы организации деятельности, учитывая выбранное направление, могут быть следующие:

- образовательные, развивающие, досуговые программы;

- игровые методики (деловые игры, интеллектуальные, сюжетно - ролевые, развивающие, спортивные и др.);
- тренинговые занятия;
- проектирование;
- организация мероприятий (концертов, общественных акций и др.).

Критерии сформированности лидерских качеств:

- Ценностный: осознание студентами ценности лидерских качеств, стремление к лидерству;
- Информационный: знание о лидерстве, лидерских качествах, эмоционально поведенческих характеристиках лидеров;
- Практический: владение лидерскими навыками, способность брать на себя ответственность, умения самоконтроля и проявления лидерства в организованной деятельности.

Ожидаемые результаты данной модели – это наличие педагогов с лидерскими качествами. У студентов будут сформированы:

1. интеллектуально-творческие компетенции (выполнение профессиональных задач, способность генерировать идеи, умение оценивать ситуацию, целесообразно использовать информацию);
2. организаторские компетенции (самостоятельность принятия решений, управление собой (умение организовать продуктивные личные контакты, внутриколлективное общение), психологическая готовностью к работе в команде);
3. исполнительские компетенции (готовность к работе с высокой эффективностью, способность находить нестандартное решение и адекватно оценивать достигнутые результаты);
4. социально-коммуникативные компетенции (способность вести людей за собой, умение находить общий язык с разными людьми).

Данные компетенции обусловлены государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования педагогической направленности.

Таким образом, условия, которые выступают для формирования лидеров – педагогов, можно охарактеризовать следующим образом, социальный заказ общества, где в настоящее время существенно возросли требования к качеству профессиональной подготовки специалистов в системе высшего образования. Основными условиями обеспечения этих требований являются: ориентация на качественные параметры в подготовке специалистов, применение инновационных технологий в обучении, компетентностный подход в оценке результатов образовательной деятельности вузов и др.

1. Дилтс, Р., Дирилинг, Э., Рассел, Дж. Альфа-лидерство [Текст]: пер. с англ. / Р. Дилтс, Э. Дирилинг, Дж. Рассел. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. - 256 с.
2. Искандерова, Ф. В. Лидеры нового времени [Электронный ресурс]/Ф.В. Искандерова//Вестник КАСУ. - 2007. - №3. Режим доступа: <http://www.vestnik-kafu.info/journal/11/394/>
3. Лигинчук, Г. Г. Менеджмент [Текст]: учебный курс / Г.Г. Лигинчук. - М.: МИЭМП, 2010. - 138 с.
4. Кричевский, Р. Л. Психология лидерства [Текст]: учебное пособие / Р. Л. Кричевский. - М: Статут, 2007. - 542с.
5. Пугачев, В.П. Руководство персоналом организации [Текст]: учебник / В. П. Пугачев. - М.: Аспект Пресс, 2002. - 279 с.
6. Райгородский, Д. Я. Психология и психоанализ власти [Текст]: хрестоматия в 2 т. / Д.Я. Райгородский. - Самара : Бахрах-М, 1999. Т.2
7. Тихонов, А. К. Лидерство. [Электронный ресурс]/А.К. Тихонов//Вестник НЛП. - 2009. - №25. Режим доступа: <http://www.vestniknlp.ru/index.php?sid=250&did=891>

ПОДРОСТКОВОЕ ВОРОВСТВО КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Е. М. Зинькова, Л. С. Еремина

Томский государственный педагогический университет

Напряженная, неустойчивая социальная, экономическая, экологическая, идеологическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашем обществе, обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении растущих людей. Среди них особую тревогу вызывают не только прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, духовная опустошенность детей, но и их цинизм, жестокость, агрессивность. Наиболее остро этот процесс проявляется на рубеже перехода ребенка из детства во взрослое состояние – в подростковом возрасте. У них бурно развивается чувство протеста, часто неосознанного, и вместе с тем растет индивидуализация, которая при потере общесоциальной заинтересованности ведет к эгоизму. Подростки больше других возрастных групп страдают от нестабильности социальной, экономической и моральной обстановки в стране, потеряв сегодня необходимую ориентацию в ценностях и идеалах, – старые разрушены, новые – не созданы. На сегодняшний день в нашем обществе имеется серьезный дефицит позитивного воздействия на подрастающее поколение. Причем проблема трудных подростков, которая затрагивает общество в целом, вызывает как глубокое беспокойство педагогов, психологов, родителей, так и острый научно-практический интерес, поэтому несомненно, что для решения проблем подростков и

оказания им помощи необходимо знать их психолого-педагогические особенности.

Подростковый возраст является одним из самых сложных периодов в онтогенезе человека. В этот период происходит не только перестройка ранее сложившихся психологических структур, но возникают новые образования, закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок.

Сегодня особого внимания требуют многие подростковые проблемы. Одна из них - воровство. К сожалению, эта проблема изучена психологами и педагогами недостаточно, а она в последнее время обострилась, о чем свидетельствуют участвовавшие случаи краж в детских оздоровительных лагерях и школах.

В литературе понятие «воровство» истолковывается как действия, направленные на присвоение чужого, преступное похищение чужого. В своей книге «Педагогическая коррекция» В.П. Кащенко, рассматривает два вида воровства: бесцельное (клептомания) и преднамеренное [1, с.51].

Клептомания часто проявляется в моменты сильных стрессов, например, утраты кого-то из родных или развода родителей. Воспитательные методы в ситуации с клептоманией будут малоэффективны так как мании требуют врачебной помощи.

Корни детского преднамеренного воровства, на первый взгляд очень безобидного, проступают в дошкольном возрасте. Ребенок приносит чужую вещь: игрушку, конфету, книгу. Причем дети сначала этому не придают значения, так как они еще не видят особой разницы между своим и чужим. Здесь важна позиция взрослых, важно объяснить, почему нельзя брать чужое, ведь ребенок зачастую различает хорошее и плохое только благодаря соответствующей реакции родителей на его поступок. Идет процесс формирования самосознания. И от того, как отреагируют родители на поступки ребенка во многом зависит, какой станет нравственная сущность его личности.

Наиболее опасны случаи воровства среди подростков, выходящие за рамки дома или неоднократно повторяющиеся. Когда ребенок часто ворует, это может перерасти в дурную привычку. Если же он продолжает воровать будучи в подростковом возрасте, это может стать чертой характера [1, с.52].

Обозначим основные причины и мотивы такого поведения:

1. Пробелы в воспитании. Сюда могут относиться: недостаток развития нравственных представлений – ребенку не привили такие понятия, как «свое – чужое», «хорошо – плохо»; ребенок может не понимать

назначения денег, о том, что они имеют определенную ценность, что их количество ограничено и что они кому-то принадлежат. [2, с.18]

3. Реакция на психотравмирующие обстоятельства жизни. Такими событиями могут быть не только физическое или сексуальное насилие, развод родителей, конфликты, но даже эмоциональная холодность между родителями. Подросток из такой семьи чувствует, что его не любят, он видит отчужденность, даже враждебность между родителями. Не найдя поддержки и понимания в семье, он начинает воровать вне семьи. Создается ощущение, что он делает это назло вечно занятым и недовольным родителям [2, с.18].

4. Подражание взрослым. Если в семье принято приносить полезные в домашнем хозяйстве вещи с работы и всем рассказывать об этом. То подросток, видя это, охотно «помогает» таким образом своей семье [1, с.51].

5. Демонстративность с целью привлечь к себе внимание. Воровство может носить демонстративный характер. Подросток пытается обратить на себя внимание родителей, отомстить за плохое к себе отношение или добиться чего-то очень важного для себя, но запрещенного кем-то из взрослых. Причем делают это именно в тех случаях, когда взрослые очень болезненно воспринимают воровство подростка [2, с.18].

6. Вымогательство. Ситуация, когда более старшие подростки, например, по двору или в школе, могут вымогать деньги у ребенка путем угроз. В этом случае взрослые должны жестко пресекать эту ситуацию, чтобы ребенок не оставался в положении жертвы [3, с.42].

7. Зависимость. В данном случае украденные деньги уходят на покупку наркотиков, алкоголя и др. Моральные принципы и ценности в ситуации зависимости уже не срабатывают. И в данном случае избавляться необходимо от зависимостей, тогда исчезнет и воровство. Задача родителя – построить такие отношения с подростком, чтобы в подобных ситуациях он мог обратиться за помощью к взрослым, а не скрывал от них тяжесть своего положения [3, с.42].

8. Ситуации, в которых желание владеть понравившейся вещью оказывается сильнее «голоса» совести [1, с.51].

9. Недостаточно развитые воля и нравственные представления. Воровство для него является способом самоутверждения: он хочет обратить на себя внимание, завоевать расположение кого-либо. Различными угощениями, красивыми вещами он «покупает» любовь и дружбу [1, с.51].

10. Пример друзей – так называемая кража «за компанию» [2, с.18].

11. В редких случаях воровство может быть совершено из чувства мести (ребенка когда-то обидели, и таким образом он переводит ответственность за исчезнувшую вещь на своего обидчика.) [2, с.18].

Психологи и педагоги отмечают, что через мелкое воровство проходят почти все дети. Происходит это по разным причинам. Мнение эксперта-психолога, автора книг «Популярная психология для тинэйджеров» и «Трудные люди» Светланы Рахмановой: «Первая из причин, по которой воруют дети, – это недостаток внимания. Воровство для них – неосознанный, негативный способ этого внимания добиться. Однако проблема воровства не только психологическая, но и социальная, так как в обществе существует значительное материальное расслоение. В то же время, если в семье с небольшим бюджетом благоприятный микроклимат и присутствует любовь к ребенку и понимание, то, скорее всего, ребенок избежит искушения» Таким образом, можно обозначить связь этой проблемы с детской безнадзорностью, которая существует не только в неблагополучных семьях. Часто безнадзорными и брошенными оказываются дети из социально успешных семей. В этом случае речь не идет об отсутствии физической заботы и удовлетворении материальных потребностей, как у беспризорных детей. Это дети психологически брошенные. Однако, как и дети из социально неблагополучных семей, они не чувствуют родительской любви [4, с.50].

Поскольку формирование мировоззрения и правовых устоев у детей и подростков первоначально происходит в семье, истоки правового нигилизма, и большинство проявлений детской и подростковой преступности являются результатом того, что в современной культуре традиции института семьи становятся менее актуальными. В результате этого разрушается среда формирования ребенка, который, подвергаясь разнообразным влияниям внешнего мира, оказывается неспособным выработать собственную нравственную позицию без помощи родителей. Из статистики правоохранительных органов следует, что нарушают закон чаще всего подростки из неблагополучных семей. У 80% нарушителей пьют один или оба родителя, у 42 % - родителей судим, у 20 % - судимы сестра или брат, у 90 % - неполные семьи [4, с.51].

К основным ошибкам в воспитании, способным спровоцировать детское воровство можно отнести следующее:

1. Отсутствие последовательности в воспитании: в одной ситуации ребенка наказывают, а в другой – «закрывают глаза» на проступок: грозили наказать, но не наказали.

2. Несогласованность требований взрослых (папа разрешает, а мама запрещает).

3. «Двойная мораль» - действия родителей расходятся с делом (например, родители внушают ребенку, «что брать чужое нельзя», а сами

приносят с работы то, что «плохо лежит». Ребенок, искренне веря в авторитет и непогрешимость родителей, следует их примеру и долго не может понять, за что его ругают, если он поступает, как мама и папа).

4. Ситуация вседозволенности, воспитание в стиле «кумир семьи»: подросток растет с мыслью «я самый лучший», он не научается считаться с мнением других людей, ориентируется лишь на свои желания и интересы. Такие дети, попадая в коллектив сверстников, продолжают вести себя так же, как и в семье, но очень быстро получают от детей «обратную связь» - с ними не хотят общаться. Они искренне не понимают, почему брать то, что им хочется, нельзя.

5. Контроль за поведением и действиями подростка. Одни при этом занимают активную «оборонительную» позицию, постоянно проявляя упрямство и вступая в пререкания по любому поводу. Другие продолжают совершать порицаемые взрослыми поступки, но уже в те моменты, когда на них не обращают внимания [5, с.42].

В заключении можно отметить, что подростковое воровство является актуальной социальной и педагогической проблемой современного общества. Причины формирования данного типа отклоняющегося поведения кроются главным образом семье, поэтому современные педагоги и психологи подчеркивают первостепенное значение семьи в решении данной проблемы. Общая стратегия поведения родителей по отношению к воровству своих детей должна зависеть от причин поведения подростка. Но в любом случае необходимо помнить, что появление такого тревожного сигнала, как кража, свидетельствует о том, что подростку не хватает любви и внимания.

Литература

1. Стребкова Ж.В. Основные технологии реализации несовершеннолетних делинквентов в Великобритании. // Педагогическое образование и наука. 2008. №9. С.50-53
2. Савина Н.Н. Проблемы подростковой преступности в России / Н.Н. Савина // Педагогика. 2007. №1. С. 18-20
3. Уварова Г.В. Причины формирования криминального поведения в юношеском возрасте // Психология в вузе. 2005. №4. С.41-44
4. Ципляева Е.А. Причины преступности несовершеннолетних: мнение самих подростков // Директор школы. 2008. №6. С.41-43
5. Строгонова Л. Подростковое воровство // Воспитание школьников. 2007. №10. С. 50-52

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Л. Б. Кириенко

Новосибирский государственный педагогический университет,
Институт молодежной политики и социальной работы

*Научный руководитель: И. Ю. Юрочкина, к.п.н.,
доцент каф. ТИМВС НГПУ*

На современном этапе развития общества все большее значение приобретают информационные технологии. Наша повседневная жизнь уже немыслима без электронных устройств, таких как компьютер, сотовый телефон и т.д., с помощью которых не только выполняются какие-либо технические операции, но и осуществляется процесс взаимодействия людей. Если раньше человеку для того, чтобы передать сообщение в другой город требовались дни, а порой и недели, то сейчас это занимает меньше минуты. В связи с этим значительно расширилось информационное пространство, соответственно увеличилось и его влияние на сферы жизнедеятельности общества, в частности, на процесс развития и воспитания детей.

Изучение потенциала информационного пространства в процессе формирования личности является весьма важной проблемой в современных научных исследованиях социологической и психолого-педагогической направленности. Информационное пространство является массовым ресурсом, использование которого в педагогических целях будет эффективно способствовать развитию личности подростков. Для того, чтобы выявить, как информационное пространство влияет на формирование личности подростков, нужно сначала определиться с самим термином и структурой информационного пространства. В.П.Макаров понимает его как совокупность баз и банков данных, технологий их ведения и использования, информационно-телекоммуникационных систем и сетей, функционирующих на основе единых принципов и по общим правилам, обеспечивающим информационное взаимодействие организаций и граждан, а также удовлетворение их информационных потребностей [1]. В данном определении акцент делается на системе информационных ресурсов и средствах их обработки. Однако, согласно заявленной теме, большее значение имеет роль субъектов в процессе взаимодействия, поэтому под термином «информационное пространство» будет подразумеваться «грань социального пространства, в котором общество с помощью социальной информации, а также средств добывания и доставки этой информации ко-

ординирует движение человеческого бытия с целью достижения деленных целей и задач», как определяет его З. Темирбулатов[2].

Важнейшими структурными компонентами информационного пространства являются:

- система средств массовой информации;
- территориально распределенные государственные и корпоративные компьютерные сети, телекоммуникационные сети, а также средства коммутации и управления информационными потоками;
- система обеспечения информационной защиты;
- система информационного законодательства;
- система взаимодействия информационных пространств различного уровня.

Система средств массовой информации является основным компонентом информационного пространства и оказывает наибольшее воздействие на общество. Для ответа на вопрос, как именно влияет система средств массовой информации на формирование личности подростка нужно охарактеризовать психологические особенности этого возраста.

Такие авторы, как Б.Г.Мещерякова, В.П. Зинченко понятие «подростковый возраст» трактуют как «стадию онтогенетического развития между детством и взрослостью (от 11–12 до 16–17 лет), которая характеризуется качественными изменениями, связанными с половым созреванием и вхождением во взрослую жизнь»[3,с.353] Характеристиками личности подростка являются:

1. "Чувство взрослости"- выражается в желании, чтобы все - и взрослые, и сверстники относились к подростку как к взрослому. Он претендует на равноправие в отношениях со старшими и идет на конфликты, отстаивая свою позицию.

2. Личностная нестабильность - у подростка противоречивые потребности: потребность в принадлежности к группе и в обособленности. Чертой подростковых групп является конформность – склонность к усвоению определенных групповых норм, привычек и ценностей.

3. Потребность в самоутверждении, в деятельности, имеющий личностный смысл.

4. Развитие самосознания (формирование "Я-концепции") – возникновение внутреннего мира, стремление познать себя через друзей.

5. Критичность мышления, склонность к рефлексии, формирование самоанализа.

6. Подростковые акцентуации – период повышенной эмоциональности. Это проявляется в возбудимости, частой смене настроения, неустойчивости.

7. Эмоционально-волевая сфера подростка – эмоциональная возбудимость, большая устойчивость эмоциональных переживаний, импульсивность. Противоречивость волевой сферы: смелость, снижение сдержанности, самообладания.

Информация, получаемая подростком, оказывает воздействие на формирование его мировоззрения. Эту информацию он получает не только в среде социальных институтов, таких как семья, школа, группы сверстников, но и из СМИ. Если в первом случае, влияние информации носит структурированный характер, то во втором влияние стихийно и спонтанно, а воздействие на личность относительно неконтролируемо. Поскольку в подростковом возрасте снижается авторитет взрослых и учителей, то информация, полученная из СМИ, становится наиболее привлекательной. Ребенок сам выбирает, что ему больше нравится и эти интересы далеко не всегда способствуют развитию его положительных личностных качеств. "Для подростков, перед которыми остро стоит задача ориентировки в мире взрослых, включения в полноценные, связанные с ответственностью и перспективными обязательствами социальные отношения, СМИ становятся источником не только социальных представлений, но и определенной программы действий, общественной ориентации и построения индивидуальных целей в будущем».[4] Подростки идентифицируют себя с каким-либо героем из каких-либо СМИ, хотят быть похожими на него. И далеко не всегда этот образ является положительным, зачастую, наоборот.

Подростки присваивают субъективно выбираемые нормы и ценности. Так же происходит формирование полоролевых ориентаций – СМИ оказывают серьезное влияние на гендерную социализацию подростков. Взрослеющие юноши и девушки формируют свой полоролевой опыт, ориентируясь на послания СМИ.

Подводя итог, можно сказать, что СМИ, как основная составляющая информационного пространства, оказывает существенное влияние на формирование личности подростков. Информационное пространство является не столько риском, провоцирующим различные нарушения в психическом развитии, сколько ресурсом, который позволяет подросткам строить свою идентичность и компенсировать ресурсный дефицит в других областях социальной реальности. Для того чтобы влияние носило положительный характер для развития личности, нужно сформировать у подростка информационную культуру, которая будет заключаться в отношении к различным источникам информации. В системе образования должны использоваться методики, способствующие усвоению учениками правил и норм пользования информационными ресурсами.

1. Макаров В.П. Информационное общество, 2005, вып. 2, с. 65-68.
2. Темирбулатов З. Особенности становления и развития информационного пространства России и Башкортостана в условиях трансформации общества [Электронный ресурс]
3. Мещеряков Б.Г., В.П. Зинченко В.П. Большой психологический словарь. – М.: Прайм-Еврознак, 2003 – 672с.
4. Авдулова Т.П. Тенденции социализации подростков в контексте информационных предпочтений [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 6(20).

ВОЗМОЖНОСТИ ВОЛОНТЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ СОЦИАЛЬ-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОФЕССИИ «СОЦИАЛЬНЫЙ РАБОТНИК»

О.В. Климчук

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Л.Г. Смышляева, к.п.н., доц.

Период юности – это период самоопределения человека: личностного, духовно-практического, социального и профессионального. Учебная деятельность постепенно становится учебно-профессиональной, реализующей личностные и профессиональные устремления молодого человека. Выбор профессии и типа учебного учреждения неизбежно дифференцирует жизненные пути юношей и девушек, закладывает основу социально-психологического и индивидуально-психологического развития. Поэтому профессиональное самоопределение становится основным содержанием юношеского возраста, поиск профессии – важнейшей проблемой юности [1].

Окончание школы и поступление в профессиональные учебные учреждения совпадает со стадией «оптации» - период от 11-12 до 14-18 лет, когда человек принимает принципиальное решение о выборе пути профессионального развития [2]. Основой для адекватного профессионального выбора является формирование познавательных интересов и профессиональной направленности личности [1].

Далеко не все выпускники общеобразовательных школ имеют точное представление о том, чему именно они хотели бы научиться в дальнейшем, какой профессией овладеть. В большей мере это касается тех молодых людей, которые изначально не нацелены на получение высшего образования, и стремятся получить «какую-либо» профессию, часто ориентируясь на советы родных, знакомых, а также на своё же

ление стать финансово независимыми от родителей. В основном этот контингент выпускников школ пополняет ряды абитуриентов учреждений начального профессионального образования.

Случайность выбора, недостаточная информированность о содержании будущей профессиональной деятельности могут привести к разочарованию и желанию оставить обучение. Если учесть, что, как правило, мотивационная, волевая и познавательная сфера обучающихся учреждений системы начального профессионального образования (НПО) развита слабо [3], то могут возникать трудности и в процессе освоения учебного материала, что в свою очередь снижает заинтересованность в дальнейшем профессиональном обучении.

В.А. Якунин выделяет внутренние критерии успешности обучения и воспитания специалиста: общая и профессиональная компетентность; профессиональная направленность и учебная мотивация, активность; умственная самостоятельность; творчество; способность к самоуправлению. Внешними критериями успешности являются адаптация выпускника на производстве; профессиональная устойчивость; темпы роста профессионального мастерства и связанное с ним должностное продвижение [4].

В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами срок обучения по отдельным профессиям НПО может составлять 1 год (10 месяцев), в частности, по профессии «Социальный работник» [5]. Поэтому период адаптации к процессу обучения и предстоящей профессиональной деятельности значительно сокращается. В связи с выше изложенным, представляется необходимым искать новые методы работы для мотивации обучающихся с целью решения проблем социально-профессиональной адаптации.

О наличии проблем адаптации на первом этапе самостоятельной профессиональной деятельности пишут многие специалисты, проводившие исследования в этой области (Е.А. Климов, В.А. Сластенин, В.П. Каширин). Поэтому необходимо рассмотреть сущность данного явления, его основные характеристики.

Термин «адаптация», заимствованный из биологии, означает приспособление к окружающей среде [6].

Социальная адаптация – это вид взаимодействия отдельного индивида или социальной группы с окружающей средой, в процессе которого согласовываются требования и ожидания взаимодействующих сторон. Трудовая адаптация, как разновидность социальной, представляет собой взаимодействие работника с новой трудовой ситуацией [6].

В.А. Сластенин и В.П. Каширин рассматривают профессиональную адаптацию как процесс вхождения человека в профессию и гармонизацию взаимодействий его с профессиональной средой.

Профессиональная адаптация включает в себя полное и успешное овладение новой профессией: привыкание, приспособление к содержанию, характеру труда, его условиям и организации. Она выражается в определенном уровне овладения профессиональными знаниями и навыками, в соответствии характера личности характеру выбранной профессии [6].

Профессиональная адаптация специалиста осуществляется в основных предметных областях его профессионального взаимодействия со средой.

1. В профессионально-деятельностной области - адаптация к профессиональной деятельности (к её целям, содержанию, технологиям, средствам осуществления, режиму и интенсивности деятельности).
2. В организационно-нормативной области - адаптация к требованиям производственной и трудовой дисциплины, к организационным нормам и правилам.
3. В социально-профессиональной области - адаптация к профессионально-ролевым социальным функциям и социально-профессиональному статусу.
4. В социально-психологической области - адаптация к социально-психологическим ролевым функциям, неофициальным нормам, правилам, ценностям, отношениям в трудовом коллективе, организации.
5. В социальной области в широком смысле - адаптация к тем социальным обстоятельствам, в которых происходит профессиональная деятельность специалиста (в социально-политической, этнической, правовой, религиозной и другой среде).

Успешность или неуспешность адаптации молодого специалиста в этих сферах носит относительно автономный характер. Однако эти процессы взаимосвязаны особенно в профессионально-деятельностной и социально-психологической сферах. Социально-психологическая адаптация специалиста существенно влияет на успешность профессионально-деятельностной адаптации и в целом профессиональной адаптации специалиста. Следовательно, в подготовке современного специалиста акцент должен быть на формировании профессиональной и психологической готовности к профессиональной деятельности. При этом значение его подготовки в организационно-нормативном, социально-профессиональном и социальном (в широком смысле) не уменьшается [7].

Для преодоления трудностей профессиональной адаптации при подготовке социальных работников специалисты рекомендуют исполь-

зовать объясняющие лекции, инструктажи, тренинги (тренинги общения, предотвращения эмоционального выгорания), увеличивать удельный вес нетрадиционных методов обучения (активные методы обучения, совместные формы деятельности преподавателя и обучающегося), различные виды практики, волонтерство [4].

Волонтерство – добровольное выполнение обязанностей по оказанию безвозмездной социальной помощи, услуг, добровольный патронаж над инвалидами, больными и престарелыми, а также лицами и социальными группами населения, оказавшимися в сложных жизненных условиях [8, с. 16].

Традиционно период первичной профессиональной адаптации обучающихся приходится на время производственной практики, которая предусмотрена учебным планом в конце учебного года. Как показал опыт работы, проводимые наблюдения, этого времени недостаточно для полноценного вхождения обучающихся в новую социальную роль – работника учреждения социальной защиты населения.

Методика организации волонтерской деятельности, методы работы с группой позволяют обеспечить профессиональную адаптацию в основных предметных областях деятельности социального работника.

Адаптация к профессиональной деятельности:

- представление возможных вариантов деятельности волонтерской группы (экскурсии, презентация деятельности социальных партнеров);
- самостоятельный поиск «адресов помощи»;
- реализация мини-проектов социальной направленности;
- привлечение к работе по обучению волонтеров социальных партнеров (обучающие семинары, учитывающие специфику деятельности организации);
- посещение практико-ориентированных семинаров, конференций специалистов социальной сферы.

Адаптация к требованиям производственной и трудовой дисциплины, к организационным нормам и правилам:

- планирование, подготовка и проведение совместных мероприятий (проектов) с социальными партнерами – государственными учреждениями (благотворительные акции, тематические декады);
- взаимодействие с общественными организациями, практикующими привлечение волонтеров для реализации своих проектов.

Адаптация к профессионально-ролевым социальным функциям и социально-профессиональному статусу:

- подготовка к презентации волонтерской группы (разработка эмблемы, девиза, гимна, других отличительных знаков);
- оценка деятельности волонтерской группы, формирование общественного мнения (администрация учебного учреждения, администра-

ция социальных партнёров – система поощрений; информирование общественности через средства массовой информации, сайты о результатах работы волонтерской группы);

- организация работы по привлечению к участию в различных проектах обучающихся других групп;

- подготовка и участие в конкурсах социального проектирования, конференциях и семинарах, слётах волонтеров.

Адаптация к социально-психологическим ролевым функциям:

- выявление интересов, мотивационных потребностей участников добровольческой группы;

- индивидуальная (групповая) работа с педагогом-психологом;

- рефлексия взаимодействия с сотрудниками учреждений и организаций.

Адаптация к тем социальным обстоятельствам, в которых происходит профессиональная деятельность: привлечение к социальному партнёрству различных учреждений и организаций для расширения выбора направлений деятельности волонтеров, охватывающие все целевые группы социальной работы.

По результатам анализа деятельности волонтерской группы в 2008-2011 г.г. были разработаны критерии социально-профессиональной адаптированности обучающихся:

- сформированность представлений о возможных направлениях профессиональной деятельности, сущности и содержании предстоящей работы (результаты анкетирования);

- самостоятельность в выборе места прохождения производственной практики: заключение договора непосредственно с руководителем учреждения, организации;

- бесконфликтность взаимоотношений в новом трудовом коллективе;

- положительные отзывы работодателей о степени готовности выпускников к профессиональной деятельности (производственные характеристики);

- приглашения от работодателей на постоянную работу после окончания обучения;

- определение дальнейшего пути профессионального развития: поступление в ВУЗы и ССУЗы социальной направленности;

- личностный рост участников волонтерской группы: получение Личных книжек волонтеров.

В связи с выше изложенным, волонтерская деятельность представляется наиболее оптимальным способом решения проблемы социально-профессиональной адаптации обучающихся по профессии НПО «Социальный работник».

1. Солодилова О.П. Возрастная психология в вопросах и ответах: уч. пособие. М.: ТК Велби, изд. Проспект, 2005. 288 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: уч. пособие / Ростов-на-Дону: Феникс. 2006г. 512с.
3. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко – Ростов н/Д: Феникс, 2006. 542 с.
4. Социальная работа: Введение в профессиональную деятельность: учебное пособие / под ред. А.А. Козлова. М.: КНОРУС, 2005. 368 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального профессионального образования по профессии 040401.01 Социальный работник.
6. Викулова Е.В. Адаптация на новом рабочем месте // Социальная работа. – 2011. - № 3. – С. 28-32.
7. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М.: Владос. 2008. 456с.
8. Глоссарий социальной работы / Автор-составитель Холостова Е. И. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К». 2007. 220 с.

МОТИВАЦИЯ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Н. К. Козлова

Томский государственный педагогический университет

На сегодняшний день не вызывает никакого сомнения педагогический потенциал волонтерской деятельности в воспитании современных подростков. Как известно, волонтерство - это добровольная деятельность людей на безвозмездной основе, направленная на достижение социально-значимых целей и решение проблем общества. А волонтеры – люди, работающие в какой-либо области по своей воле, а не по принуждению, на благо других людей без материального вознаграждения.[1]

Но как привлечь подростков к участию в волонтерской деятельности? Какова мотивация старшеклассника? Рассмотрим понятие мотивации. Мотивация – это то, что толкает человека совершить какое-либо действие в соответствии с возникшей потребностью. [1] Необходимо помнить, что гуманистическая мотивация добровольчества – не самая распространенная в молодежной среде. Поэтому, работая над развитием добровольчества, необходимо разнообразить инструменты и стимулы привлечения молодых граждан к данной деятельности.

Основными мотивами добровольческой деятельности являются [2]:

1) Реализация личностного потенциала. Проявление своих способностей и возможностей, осуществление человеческого предназначения

должны стать ведущими мотивами участия человека в социально значимой деятельности.

2) Общественное признание, чувство социальной значимости. Для человека важно получить положительное подкрепление своей деятельности со стороны значимых окружающих, утвердиться в собственных глазах, ощутить свою причастность к общепольному делу.

3) Самовыражение и самоопределение. Возможность проявить себя, заявить о своей жизненной позиции, найти свое место в системе общественных отношений.

4) Профессиональное ориентирование. Добровольческая деятельность позволяет человеку, особенно молодому, лучше сориентироваться в различных видах профессиональной деятельности, получить реальное представление о предполагаемой профессии или выбрать направление профессиональной подготовки.

5) Приобретение полезных социальных и практических навыков, напрямую не относящиеся к профессиональному выбору человека, но важные для жизни. К ним можно отнести:

- приобретение навыков работы с компьютером, с различными видами техники,
- приобретение строительных навыков,
- развитие коммуникативных способностей;
- опыт ответственного взаимодействия;
- лидерские навыки;
- исполнительская дисциплина;
- инициативность.

6) Возможность общения, дружеского взаимодействия с единомышленниками.

7) Приобретение опыта ответственного лидерства и социального взаимодействия.

8) Немаловажным мотивом участия в добровольческой деятельности является возможность организации собственного свободного времени.

9) Особую важность для добровольцев приобретает имидж соответствующей добровольческой деятельности, который в себя включает следующие значимые составляющие: миссия деятельности – ожидаемый результат совместных усилий, направленность организации, ее ценностные ориентации, декларируемые принципы. Представление о таком имидже формируется как путем поддержки мероприятий конкретных волонтерских организаций, так и путем проведения таких мероприятий как, например, слет волонтеров субъекта Российской Федерации.

Занятия по формированию и развитию мотивации волонтерской деятельности могут включать в себя следующие методы и средства:

- деловая игра – способ определения оптимального решения экономических, управленческих и иных задач, путем имитации или моделирования хозяйственной ситуации и правил поведения участников;

- инструктирование – мягкий способ организационного воздействия, заключающийся в разъяснении обстановки, задач, возможных трудностей и последствий неправомерных действий человека, в предостережении от возможных ошибок и т.д. Обычно инструктирование принимает форму консультационной, информационной и методической помощи человеку, направленной на защиту его прав и свобод;

- кейс-метод или метод ситуаций – техника обучения, использующая описание реальных экономических, производственных и социальных ситуаций. Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них;

- тренинг – систематическая тренировка или совершенствование определенных навыков и поведения участников тренинга.

Так, например, перечисленные методы применяются в рамках реализации проекта «Волонтерская сборная Томской области» при поддержке АНО «Ассоциация студенческих педагогических отрядов Томской области» и Департамента по молодежной политике, физической культуре и спорту Томской области. В рамках данного проекта осуществляются выездные семинары по районам Томской области. На семинаре ребята узнают о том, кто такой волонтер, какими принципами должен руководствоваться волонтер в своей работе, как важно нести ответственность за свою работу, как провести акцию, найти заинтересованные стороны и привлечь их к организации волонтерского мероприятия. Помимо этого, волонтеры ищут ответ на важный для подростков вопрос – можно ли связать профессию с добровольчеством или как добровольчество сделать ступенькой на пути получения опыта в своей будущей профессии.

В ходе реализации проекта «Волонтерская сборная Томской области» в 2009 году были открыты волонтерские центры в 4 районах области, в 2010 действовали 8 волонтерских центров, в 2011 году в проекте принимали участие Волонтерские центры Шегарского, Асиновского, Верхнекетского, Молчановского, Кривошеинского, Кожевниковского районов, ЗАТО Северска, города Томска. В 2012 году планируется создание подобных центров в Чаинском и Тегульдетском районах. [3]

Таким образом, можно заключить, что мотивы участия в волонтерском движении и степень самоотверженности старшеклассников разнообразны. Одни полностью отдаются своей работе, и чем тяжелее ра-

бота, тем они счастливее. Другие работают два дня или два часа в неделю, а то и от случая к случаю. Для работы с разными группами волонтеров необходимо использовать разные методы, механизмы их привлечения и удержания. Чем разнообразнее, оригинальнее и привлекательнее они будут, тем больше старшеклассников будут заниматься добровольческой деятельностью.

Литература

1. Паршина Ю.В. Мотивирование подростков для участия в волонтерской деятельности [Воронеж, 2009]. URL: www.universitys.ru/j/images/stories/nir/11/parshina.pdf (дата обращения 05.03.2012).
2. Методические рекомендации по развитию добровольческой (волонтерской) деятельности молодежи в субъектах Российской Федерации [Министерство спорта, туризма и молодежной политики Российской Федерации]. URL: http://www.depmpolpol.ru/press_centr/anonse/index.php (дата обращения 05.03.2012).
3. Буланова Я.И. Итоги проекта Волонтерская сборная Томской области за 2011 год [Молодежный портал]. URL: <http://molodoy.tomsk.ru/blogs/0/44/post3832.html> (дата обращения 01.03.2012).

АКТУАЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Е. Ланкина

Томский государственный педагогический университет

*Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры
социальной педагогики Е.Н.Дудина*

Одним из важнейших педагогических приоритетов современности является претворение в системе образования и его структуре задач по формированию и сохранению компонентов духовной культуры. Музыкальное искусство, культура и образование являются не только значимыми элементами мировой художественной культуры, но и смысловыми компонентами процесса познания мира в уникальной форме эстетической деятельности. Поскольку музыка по своей природе многогранна и полифункциональна, то и в психологическом смысле она способна как создавать, так и решать многие проблемы. Музыка изменяет сознание, расширяет границы познания, в том числе и самопознания, является средством общения, аксиологической (ценностной) ориентацией, источником эстетической радости, орудием духовно-практического преобразования жизни.

По учению философов древнего мира, музыка несёт в себе огромный воспитательный потенциал, развивая не только мозг, но и облагораживая чувства. В основе этих интегративных представлений о значении и особенностях воздействия музыки лежит идея Пифагора о музыкальном космосе, где все звучит и все прекрасно. Музыку, представляющую из себя огромную психологическую силу, издревле использовали в целях оказания воздействия на эмоции, волю. С древности музыка мобилизовала людей (в походах, войнах, во внутренней, духовной борьбе). С другой стороны, она содействовала миру, тишине, любви (тоже в двух событийных планах – внешнем и внутреннем). Приведём пример метафорического высказывания о том, что "музыка является миниатюрой гармонии всей вселенной, потому что гармония вселенной есть сама жизнь, а человек, будучи миниатюрой вселенной, демонстрирует гармоничные или негармоничные аккорды в своем пульсе, в ударах сердца, в своей вибрации, ритме и тоне" [4].

В настоящее время энергетический потенциал музыки ловко применяется современным шоу-бизнесом. Таким образом, путём распространения так называемой музыкальной продукции сомнительного и откровенно грубого характера, формируется низкопробный "вкус" и устойчивое нежелание молодёжи вообще замечать настоящую, ценную музыку – величайшее достояние высокого искусства. В современной школе актуальность приобретает проблема организации музыкального образования, призванного посредством музыки привлечь детские души к прекрасному, доброму, вечному в культуре и явиться альтернативой дерзкому массовому внедрению деструктивной субкультуры.

Во многих регионах России наблюдается недостаточная проработка научного и методического фундамента музыкального образования. По советской традиции, общепедагогические способы обучения нередко автоматически переносятся на преподавание музыки в школе. Педагоги признают, что музыка имеет воспитательный потенциал, но часто не владеют способами обучения музыке в школе как истинными методами вхождения личности в искусство. Возникающий у многих музыкантов психологический барьер в преподавании связан как с недостаточным знанием психологии музыкальной деятельности, так и с недостаточным осмыслением особенностей музыкальной педагогики. Нереально строить концепцию обучения искусству лишь на принципах общей дидактики, ведь они не могут полно обеспечить виды познания, связанные с эстетическим освоением мира. Достижения музыкальной педагогики рубежа веков показали: только живое, действенное применение общедидактических методов обучения в совокупности со свойственными художественным предметам творческими способами и приёмами образования детей даёт прекрасный результат!

Серьёзной проблемой является психолого-педагогическая готовность педагогов к развитию творческого потенциала детей во внеурочной музыкально-эстетической деятельности. Технологии и методики формирования креативной сферы личности постоянно разрабатываются. Музыкальное творчество детей всё активнее осуществляется и в общеобразовательных школах, но чаще это является пробами опыта, а не системой занятий. Развитие творческого потенциала детей, психологическое сопровождение и всемерная поддержка одарённости ждёт ещё более глубокой научной проработки, систематизации, новых идей и подходов.

Особенности внеклассных видов музыкальной работы со школьниками подробно изучалась в начале XX века Б. В. Асафьевым [1]. Основной идеей его подхода является организация своеобразных музыкальных лабораторий в школах, ядром которых выступает вовлечение учащихся в хоровые коллективы, вокальные и инструментальные ансамбли. В современных условиях школы при организации таких коллективов нередко возникают психологические проблемы, связанные с позицией многих родителей, потребительски подходящих к школьному образованию – с точки зрения его полезности для будущей судьбы собственных детей. Это связано и с низким уровнем общей культуры и музыкальных пристрастий многих семей. В таких условиях только музыкант, искренне любящий детей, искусство, владеющий методами эмоциональной драматургии занятий, методами конструктивного психологического общения, специфическими приёмами развития творческого потенциала личности ребёнка, сможет вести воспитанников к адекватному пониманию истинных ценностей культуры. Педагогическая общественность вновь и вновь обращается к музыке как средству воспитания человека. Понимание сущности этого вида искусства, названного Б. В. Асафьевым "искусством интонируемого смысла", ясное видение основного назначения музыки, органически сочетающей в себе все социальные функции с ведущей коммуникативной функцией, заключается в организации художественного общения детей. Эффективные воспитательные результаты будут получены, если данная деятельность будет увлекательной, ценной, творчески насыщенной, находящейся в психологически безопасной среде.

На практике педагоги сталкиваются с рядом психологических проблем. Одна из них - перегрузка детей в школе. Другая - тенденция накопления узкоспециальных знаний, создания ограниченного круга дисциплин, лишаящего образовательные учреждения фактора ретрансляции культуры как эмоционального и духовного опыта общества.

На сегодняшний день многие регионы столкнулись с проблемой необеспеченности школ учителями музыки. И здесь решением видится гибкий конструктивный личностный подход в деле профориентации будущих учителей. Общеизвестно, что те, кто имел счастье заниматься музыкой с детства, талантлив во многих областях знания – именно благодаря творческому потенциалу, который и формирует во многом искусство! Если такой человек чувствует педагогическое призвание, он может приложить свой музыкальный талант в школьной сфере. И здесь важно всестороннее разъяснение социокультурной востребованности профессии учителя музыки.

Одной из психологических проблем является сегодня творческое наполнение урока музыки. Условия для постижения художественного смысла искусства и самореализации учащегося как творческой личности задаются системой стержневых операций, которая может быть представлена через взаимодействие с произведениями искусства на различных уровнях:

- кинестетическом (движение под музыку, пластирование картин, стихов, графическая стенография музыкальных произведений);
- эмоциональном (выражает общую недифференцированную эмоциональную оценку произведения в целом или отдельных его сторон, непосредственного впечатления от произведения искусства);
- сюжетном (описание действия персонажа, развертывание событий, сюжета, фабулы);
- аналитическом (анализ произведения: средств художественной выразительности, структурных особенностях и т. д.);
- стилистическом (наличие суждений об особенностях стиля, языка, художественной формы произведения);
- обобщающем (суждения, выражающие общий смысл произведения, его идею, направленность, мораль);
- интерпретирующем (суждения на темы личных, социальных, общефилософских проблем, ассоциативно отталкивающихся от идей произведения);
- авторском (характеристика не конкретного произведения, а позицию автора, сравнение с другими авторами, с другими произведениями того же автора).

В конце двадцатых годов прошлого столетия культура и образование отделились государственных структурах, что наблюдается до наших дней. Дискретность образования, упор на узкоспециальные знания может спровоцировать психологическую проблему сложности выбора ребёнком собственной первоначальной мировоззренческой установки. В этой связи можно привести вывод Е. Фейнберга: "Только искусство, дополняя науки естественные и гуманитарные, проецируя весь мир че-

ловека, - только оно и может сообщить целостность восприятия мира современному человеку. Искусству замены нет. Функции гуманитарной части образования, включая искусство, должны расти, если человечество желает сохранить здоровье..." [5].

Музыкальное воспитание детей обладает уникальной ролью в развитии личности ребенка. Основная задача и цель эстетического воспитания по Л.С. Выготскому [2] – приобщение ребёнка к эстетическому опыту человечества: подвести вплотную к монументальному искусству и через него включить психику ребенка в ту общую мировую работу, которую проделывало человечество в течение тысячелетий, сублимируя в искусстве свою психику.

Что касается профессионального музыкального образования, в том числе самой техники искусства, то здесь должны гармонично, психологически обеспечиваться собственное творчество ребенка и культура его эстетического восприятия. Обучение ребёнка мастерству и личностное развитие его души должно осуществляться в совокупности. Важными задачами являются: выявление необходимых условий поддержки ребенка в процессе его самоопределения, самореализации (предоставления ребенку возможностей самодвижения к собственным интересам и возможностям свободного выбора) и целенаправленное создание на практике особой образовательной среды, и на основе этого - овладение исполнительским мастерством. Разумеется, педагогический коллектив учреждения дополнительного образования призван осуществлять психолого-педагогическую поддержку свободного выбора интересов ребенка, а также его жизненного и профессионального самоопределения. Все методы педагогического воздействия должны быть подчинены субъектно-субъектным, партнерским отношениям педагога и ребенка на основе содружества и сотворчества.

Музыкальная педагогика – область и сама по себе достаточно широкая, включающая в себя преподавание игры на инструменте, истории и теории музыки и всего того, что входит в программы музыкального обучения и воспитания. Музыкально-педагогическая деятельность в учреждениях дополнительного образования детей не должна сводиться к ремеслу научения. Главной задачей должно быть развитие и совершенствование личности. И это не сводится только к достижению результата успехов в конкурсах, фестивалях, концертах.

Проблема индивидуализации методов обучения требует сегодня от педагогов-музыкантов более фундаментальных знаний в области психологии, анатомии и физиологии, эстетики. Занятия с учеником – это каждый раз новая творческая задача. Ее успешное решение немыслимо без развитого педагогического мышления, опирающегося на достижения современной науки. Поиск путей улучшения эффективности учеб-

ного процесса необходимо вести и в направлении преодоления таких недостатков обучения, как отсутствие целенаправленного художественного воспитания, недостаточное развитие исполнительского слуха, ритма, музыкальной памяти, инициативы и творческого воображения у детей и подростков.

Профессиональная музыкальная педагогика должна создавать условия для плодотворной деятельности ученика, и в этом содержание и достоинство истинного профессионализма. Настало время, когда качество работы педагога, эффективность его музыкально-воспитательной деятельности становятся первостепенными. В связи с этим особое значение приобретает улучшение подготовки музыкантов, которое зависит от всемерного оснащения будущих преподавателей педагогическими знаниями и навыками. В рамках действующих учебных планов и программ необходимо уделять гораздо больше внимания изучению психологии, педагогики, методики, а также педагогической практике. В настоящее время, как известно, музыкальные колледжи, консерватории готовят своих воспитанников преимущественно к исполнительской деятельности. Педагогическое образование молодых музыкантов пока еще не сложилось в четкую, всесторонне продуманную систему. В связи с этим ориентиры поиска сегодня находятся и в области выработки мобильных психолого-педагогических технологий. В этом смысле возрастает, как было указано выше, значимость взаимосвязи творческих принципов и дидактики, обрабатываемой в системе общего образования.

Не всем природой, интуицией дана мудрость, сила и ответственность целостно, взвешенно относиться к личности ребенка. Наиболее конструктивный путь лежит сегодня на стыке времен и позволяет синтезировать бесценные педагогические завоевания прошлых лет, не утратившие практической значимости и поныне, и педагогические открытия музыкантов, учителей-практиков, стремящихся модернизировать изжившую себя модель обучения. В данной статье мы лишь коснулись некоторых актуальных психолого-педагогических проблем музыкального образования. Наличие этих и многих подобных проблем ждёт научно-методических решений, столь необходимых для сохранения лучших традиций культуры и обогащения их новыми путями развития гармоничной, творческой личности.

Литература

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. - Л., 1973. - 73, 151 С.
2. Выготский Л. С. Психология искусства. – Р. н/Д.: Изд-во " Феникс", 1998. - 480 с.

3. Ланкина Е.Е. Музыкальное образование в педагогическом вузе: возможности социогуманитарной интеграции // М-лы международной научно-практической конференции С-ПБИГО «Высшее образование в России в контексте социогуманитарной интеграции» (13 – 17 апреля 2012 г), С-П.
4. Х. Инайят Хан. Мистицизм звука. М., 1997. С. 188.
5. Фейнберг Е. Обыкновенное и необыкновенное // Новый мир. 1985. № 8. С. 228-229.

ФЕНОМЕН МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Д. В. Лапин

Новосибирский государственный технический университет

Научный руководитель: Л.А. Осьмук, д.с.н., профессор

В современном глобализирующемся мире информационное пространство характеризуется галопирующим развитием входящих в него компонентов: информационных ресурсов, инструментов информационной коммуникации и информационной инфраструктуры.

Особую значимость тематика информационного пространства приобретает в контексте расширения многообразия иноэтнической картины мира. С одной стороны, это проявляется в дифференсационных тенденциях, с другой – интеграционных процессах.

Наиболее трудной в своем решении является проблема формирования мультикультурного информационного пространства, основывающегося на принципе «интеграция без ассимиляции».

Сегодня существует прямая зависимость от содержания информационного пространства, поддерживающего мультикультурную социокультурную реальность, и успешности коммуникации различных социальных групп, и, следовательно, их бесконфликтного сосуществования в рамках единой территории.

С этой точки зрения необходимо определить феномен мультикультурного информационного пространства. В обобщённом виде можно рассматривать данное информационное пространство, как результат диалектического взаимодействия информационной идентичности и глобализационных информационных потоков.

Это определение, включающее в себя различные процессы, которые имеют связь с насыщением ткани национальных культур новым ценностно-смысловым содержанием и формированием новейшего типа транснациональной культуры, как культурного слоя, охватывающего всё больший сегмент национальных культур и преобразующих их целостность.

Современное информационное пространство условно можно представить, как две модели: монокультурную и мультикультурную, остальное, является переходными формами обозначенных моделей.

Монокультурная информационная модель базируется на существовании определенных принципов и норм, пользующихся общим признанием во всех сферах социума.

Отрицательной чертой данной модели является признание господствующего типа культуры, как исключительно легитимного. Государства, где присутствовали элементы монокультурной информационной модели: Южно-Африканская Республика, периода апартеида (1948-1994 гг.), Австралийский Союз (до 1965 г.).

В современном мире определенные идеи и принципы многокультурности присутствуют в информационных пространствах большинства государств. Примеры подобных стран: Канада, Австралия, Швеция, Норвегия, Великобритания и др.

В рамках глобализации особую роль приобретают специфические региональные сценарии, этого процесса, названные английским социологом Роландом Робертсоном, - глокализацией – одновременным сосуществованием противоположных тенденций – к универсализации и партикуляризации. [1, с. 21]. Термин глокализация обозначает всю совокупность трансформаций процесса глобализации, в преломлении региональной специфики.

В этой связи особое внимание вызывает исследование процесса формирования мультикультурного информационного пространства регионов, как отражение глобальных трендов на микроуровне.

По мнению отечественного культуролога И.Я. Мурзиной обращение к региональной культуре дает возможность изменить видение региона, осознать его роль в трансляции национальной и глобальной культуры, понять его уникальность и одновременную «вписанность в культурное пространство страны и мира». [2, с. 86].

На территории Российской Федерации не существует монокультурных пространств, но наиболее сильно поликультурность выражена на приграничных территориях, узловых пунктах современного антропопоток.

Примером подобных регионов является Новосибирская область, где проживает около 130 национальностей. Большинство населения области – русские, составляющие в структуре населения около 93%. [3].

Наиболее крупные этнические группы региона объединены в национально-культурные автономии, организационно-правовой формой автономии является общественная организация. [4, с. 14].

По данным Главного управления Министерства юстиции РФ по Новосибирской области на 1.01.2012 г, в регионе действует 30 местных национально-культурных автономий, зарегистрированных, как в Новосибирске, так и в районных центрах. [5].

Местные национально-культурные автономии региона включают представителей следующих национальностей: татары, евреи, белорусы, украинцы, осетины, немцы, армяне, корейцы, азербайджанцы, таджики, буряты, удмурты, уйгуры, киргизы, финны.

В 1995 году была организована Новосибирская Областная Ассоциация национальных организаций, которая стала координационным органом национально-культурной автономий.

За последние годы наблюдается тенденция перехода профильных информационных ресурсов местных национальных автономий (газеты, журналы, периодические издания) на площадку социальных сетей и блогосферы, это вызвано как экономическими, так и информационными преимуществами новых медиа.

Следствием данных тенденций стало закрытие, действовавшего с 1997 по 2008 год телеканала ЗАО Телерадиокомпания «Молодая культура Сибири», контент, которого информировал о деятельности национально-культурных автономий региона.

Особую роль в формировании информационного мультикультурного пространства региона играют национальные культурные центры, созданные в период с 1991 по 2010 годы, как государственные учреждения культуры: Новосибирский областной Российско-Немецкий Дом, дом национальных культур им. Г. Заволокина, Новосибирский областной украинский культурный центр, Новосибирский областной Татарский культурный центр, Новосибирский центр белорусской культуры, которые реализуют большое количество социально-значимых проектов, определяющих повестку дня для культурной жизни всего региона.

Очевидно, что в Новосибирской области, сложилось сообщество организаций объединяющих культурные интересы различных народов, которые имеют непосредственное влияние на развитие межнационального сотрудничества на данной территории. Также данный институт гражданского общества за последние двадцать лет освоил определенный инструментарий по представлению своих культурных общностей в информационной среде.

Литература

1. "Globalization: Social Theory and Global Culture", 1992
2. Мурзина И. Я. Региональная культура как предмет философско-культурологического исследования / И. Я. Мурзина // Известия Уральского государственного университета. – 2004. – № 29. – С. 86-97.

3. Территориальный орган Федеральной Службы государственной статистики по Новосибирской области//Национальный состав населения Новосибирской области (итоги ВПН 2010 года) [Электронный ресурс]: <http://www.novosibstat.ru/public/Lists/publishing/DispForm.aspx?ID=821> (Дата обращения: 12.04.2012).
4. Федеральный закон № 74 - "О национально-культурной автономии", М.,1997. С. 14-16.
5. Главное управление Министерства юстиции РФ по Новосибирской области//Список национально-культурных автономий Новосибирской области по состоянию на 01.01.2012 г. [Электронный ресурс]: URL:http://djsib.atlasnsk.ru/index.php?pagealias=NKO_avtonom&PHPSESSID=ruxccgkk (Дата обращения: 12.04.2012).

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ПРОФИЛАКТИКИ АЛКОГОЛИЗМА ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

М. Ю. Логинова, А. Г. Яковлева

Томский государственный педагогический университет

Особое значение в профилактике алкогольной зависимости подростков, принадлежит социальным педагогам, основные усилия которых направлены на формирование «внутренних» ограничителей, воспитание личностной устойчивости к алкогольному соблазну.

Алкоголизм – это патологическое влечение к алкоголю, продиктованное систематическим употреблением спиртных напитков, приводящее: к психическим и физическим расстройствам и ведущее к психической и физической деградации; к нарушениям норм поведения; его формирование влечет за собой целую цепь сопутствующих заболеваний. [1]

К числу основных факторов, способствующих началу и продолжению употребления алкоголя в подростковом возрасте, исследователи относят психологические - любопытство, потребность в экспериментировании, вызов, потребность казаться сильным, «досрочная» зрелость, акцентуации отдельных черт характера; - социальное окружение - дети, рожденные и воспитанные родителями алкоголиками; пример родственников, общение с людьми, регулярно употребляющими алкоголь и отсутствие устойчивости к давлению сверстников; - социально-экономические - социальное неравенство, обнищание, безработица, инфляция, социальная напряженность; - физиологические - наследственность и недостатки конституционально-соматического склада.

Причинами алкоголизма подростков являются неумение правильно использовать свободное время, растущее психологическое напряжение,

позитивная реклама в средствах массовой информации, уход от проблем, отчуждение, неустроенная жизнь и несостоятельность семьи в вопросах воспитания, алкоголизм родителей и неблагополучие в семье, мода, самоутверждение и конфликт с общественными нормами. [2]

У подростков алкоголизм имеет ряд характерных особенностей: быстрое привыкание к спиртным напиткам; злокачественное течение болезни; принятие ребенком больших доз алкоголя; быстрое развитие запойного пьянства; низкая эффективность лечения. [3]

Последствия подросткового алкоголизма плачевны: алкоголь разрушает организм подростка, губительно влияет на психику и здоровье, ведет к формированию алкоголизма.

С целью социально-нравственного оздоровления подростков, профилактики асоциальных проявлений и повышения общей культуры в подростковой среде нами разработана программа «Нет алкоголю».

Задачи программы:

1. Организовать системную работу по социально-педагогической поддержке подросткам, оказавшимся в сложной жизненной ситуации;
2. Привить знания о вреде алкоголя, воспитывать в сознании нетерпимое отношение и личную стойкость к алкоголю;
3. Повысить самосознание подростков через разнообразные формы работы;
4. Сформировать основы знаний о физическом и душевном здоровье;
5. Закрепить мотивационно-ценностные установки на развитие полезных привычек, осознание личной ответственности за свое поведение;
6. Обучить подростков навыкам сохранения и укрепления физического и душевного здоровья;
7. Достижение подростками проблемного уровня понимания вопросов наркозависимости, преодоление негативизма у части подростков к профилактической работе и осознание ее необходимости.

Программа основана на следующих принципах: учет возрастных психологических и индивидуальных особенностей развития; оптимистический подход в работе с подростками; системность; личностно-ориентированный и деятельностный подходы в осуществлении профилактической работы.

Большое внимание в содержании программы уделяется формированию у ребят навыков эффективной социальной адаптации (умение общаться со сверстниками и старшими, уметь преодолевать негативные эмоциональные состояния).

Программа рассчитана на 23 часа и включает 4 взаимосвязанных блока занятий.

Первый блок - «Учимся общаться» - посвящен вопросам общения со сверстниками, взрослыми; роли общения в жизни человека; исследованию понятия дружбы; выявлению роли друзей в жизни подростка, формулированию принципов и правил выбора друзей.

Второй блок – «Мое здоровье» - предусматривает выявление особенностей индивидуального здоровья, взаимосвязи здоровья с продолжительностью жизни; поиск путей сохранения и укрепления здоровья; уточнение значения режима дня, необходимости посещения врача; раскрытию сущности здорового образа жизни; исследование особенностей социальной среды и ее влияния на здоровье человека.

Третий блок - «Вред Алкоголя» - направлен на осмысление понятия «вредные привычки», их влияния на поведение подростков, пути избавления от них; причины первой рюмки – любопытства; формирование представления о качества человека, способного противостоять соблазну.

Четвертый блок – « Я и алкоголь» – раскрывает последствия влияния алкоголя на жизнь подростка; позитивные модели жизни без алкоголя; предусматривает осмысление окружающей действительности, выявлению особенностей ближайшего окружения подростка; выработку способов противостояния негативному влиянию социальной среды.

Реализация программного содержания предполагает использование литературных произведений, художественных и научно-популярных фильмов, иллюстраций.

В процессе профилактической работы рекомендуется использовать активные методы обучения и взаимодействия – беседы, дискуссии, сюжетно-ролевые игры, упражнения, конкурсы рисунков, соревнования, коллективно-творческие дела.

Для оценки результативности программы определены следующие критерии: знание о вреде алкоголя, противостояние отрицательному давлению среды; антиалкогольная установка - сформированность «внутренних» ограничителей.

Данная программа была реализована в Муниципальном учреждении «Социально-реабилитационный Центр для несовершеннолетних» г. Прокопьевска с 12.12.11г. по 28.02.12г.

В качестве испытуемых была выбрана группа из двадцати подростков в возрасте от 12-14 лет: 10 мальчиков и 10 девочек. По статистике в этом возрасте наиболее часто подростки приобщаются к алкоголю.

В процессе профилактической работы увеличивалось число подростков, желающих помочь другим сделать выбор в пользу ценностей здоровья. С каждым днем у подростков возрастал интерес, любопытст-

во, желание найти единомышленников по профилактической деятельности. Реализация данного проекта способствовала развитию навыков противостояния и неприятия подростками любых форм наркотизации, способствовала формированию у детей и подростков представлений об употреблении алкоголя как угрозе внутренней стабильности.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и итогового этапов опытно-экспериментальной работы свидетельствует о положительную динамику изменения отношения у подростков к алкоголю, своему здоровью.

Нам удалось сформировать у подростков:

- 1) знания о основных приемах укрепления физического и душевного здоровья;
- 2) знания о правилах предупреждения развития вредных привычек;
- 3) знания о способах развития полезных привычек;
- 4) способность противостоять отрицательным влияниям социальной среды;
- 5) антиалкогольную установку.

Таким образом, опыт реализации профилактической программы показал, что антиалкогольная пропаганда должна быть ориентирована не только на демонстрацию отрицательных последствий употребления алкоголя, но и на формирование способности и готовности подростка к противостоянию негативного влияния извне и самостоятельному выбору здорового образа жизни.

Литература

1. Еникеева Д. Д. Как предупредить алкоголизм и наркоманию у подростков / Д. Д. Еникеева. – М. : Академия, 2006. – 144 с.
2. Кулинич Г. Г. Вредные привычки : Профилактика зависимостей. 8–11 классы : Классные часы. Родительские собрания. Викторины, конкурсы. Тесты, анкеты. Советы психолога и врача / Г. Г. Кулинич. – М. : ВАКО, 2008. – 272 с.
3. Сирота Н. А. Профилактика наркомании и алкоголизма / Н. А. Сирота, В. М. Ялтинский. – М. : Академия, 2008. – 176 с.

КРИТЕРИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ И ДЕТЬМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

О. И. Непомнящая

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Г.Ю. Титова, к.п.н., доц.

Многие семьи в современных социально-экономических условиях находятся в кризисном состоянии. Всё более ощутимым становится разрушение института семьи; семья не в состоянии проявлять достаточную заботу о своих детях, не выполняет родительских обязанностей, нередко сама создаёт условия, опасные для жизни и развития детей. Число неблагополучных семей увеличивается.

По неофициальной статистике за 2011г. в г. Северске за уклонение от родительских обязанностей был составлен 171 протокол. (Из статистических данных, указанных в региональной программе «Право ребёнка на семью на 2009-2012годы» в Томской области - 10000 социально неблагополучных семей, и 5000 родителей, не выполняющих надлежащим образом своих обязанностей [1].

В структуре «МАУ» Ресурсный центр образования функционирует Служба поддержки семьи. Психологи и социальные педагоги (кураторы) ведут работу с семьями находящимися в трудной жизненной ситуации по технологии «работы со случаем».

Семья, находящаяся в трудной жизненной ситуации - семья, попавшая в ситуацию, объективно нарушающая жизнедеятельность членов семьи (инвалидность, болезнь, сиротство, безнадзорность, малообеспеченность, безработица, отсутствие определенного места жительства, конфликты и жестокое обращение в семье, одиночество и тому подобное), которую семья не может преодолеть самостоятельно.

Система работы социального педагога (куратора «случая») с семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации

Получение сигнала о неблагополучии в семье поступает из отдела опеки и попечительства несовершеннолетних в виде акта обследования условий жизни несовершеннолетних (Утверждён Приказом Министерства образования и науки РФ от 14.09.2009 № 334), а так же служебного сообщения из учреждений (или от родственников), где произошел факт нарушения прав ребёнка.

1. В Службе поддержки семьи издаётся приказ о назначении куратора «случая» по работе с данной семьёй на срок 6 месяцев. Семья ставится на социальный патронаж. Куратор подробно знакомится с документами, что позволяет определить трудности, с которыми столкнулась семья и ребёнок.

2. Сбор информации. При посещении семьи уточняются основные проблемы несовершеннолетних и их семьи, причины их возникновения. Встреча-беседа со специалистами различных учреждений имеющими контакты с данной семьёй. Применение диагностических методов.

3. Разработка плана реабилитации семьи. Определение команды специалистов для работы со «случаем». Постановка цели и задач в работе с семьёй. Согласование действий по плану с членами семьи.

4. Выполнение плана реабилитации.

5. Проведение промежуточного мониторинга состояния ребёнка, семьи и процесса реабилитации за 3 месяца. Отслеживание изменений в семье. Сбор и оценка результатов работы, как со стороны специалистов, так и со стороны семьи.

6. Итоговый мониторинг. При благоприятном прогнозе принимается решение о закрытии «случая» и семья может функционировать самостоятельно. Если план реализован частично и есть причины продолжать работу, то сроки продляются. При крайне неблагоприятном социальном прогнозе и высоких рисках для жизни детей решается вопрос об изоляции их из семьи и лишение родительских прав.

7. После закрытия «случая» некоторые семьи, нуждающиеся в поддержке и контроле, переводятся на сопровождение к социальному педагогу микрорайона, что позволяет им оставаться в сфере внимания специалистов. Социальный педагог вовлекает семьи в групповые культурно-массовые и профилактические мероприятия, приглашает на проводимые Службой акции, заботится о летнем отдыхе детей. Семья сохраняет доступ к различным услугам, оказываемых Службой поддержки семьи.

Одним из важных этапов работы социального педагога с семьёй является социально-педагогическая диагностика проблем и трудностей конкретной семьи. Она проводится как на этапе ознакомления с документами и установлением контакта с семьёй, так и в процессе реализации плана реабилитации. Поэтому рассмотрим данный этап работы более конкретно.

Диагностика - особый способ получения исчерпывающей информации об объекте.

Социальная диагностика - изучение отношения индивида к социальным ценностям общества, исследование сущности социальных проблем, которые создают затруднительную жизненную ситуацию для индивида, семьи [2].

Социально-педагогическая диагностика - это специально организованный процесс познания, в котором происходит сбор информации о влиянии на личность и социум социально-психологических, педагогических, экологических и социологических факторов в целях повышения эффективности педагогических факторов. Здесь социальный педагог изучает: социально-психологические характеристики воспитательного микросоциума; особенности педагогического процес-

са и семейного воспитания; индивидуально-психологические характеристики личности, связанные с ее социальными взаимодействиями [3].

Методы социально-педагогической диагностики – способы получения и уточнения информации о тех или иных педагогических объектах, явлениях и процессах становления личности, особенностях социальной ситуации ребенка, опыте его поведения, способах взаимодействия и отношений к миру, с миром и с самим собой.

Целью диагностического обследования семьи является выявление факторов лежащих в основе возникновения трудной жизненной ситуации или в целом семейного неблагополучия.

Результаты диагностической работы не только дают специалисту информацию о возможных неблагополучиях в системе семейного воспитания, детско-родительских отношениях, но и позволяют выявить область возможных проблем в тех семьях, где дисбаланс семейных отношений еще не наступил, но уже имеются негативные тенденции.

Критерии оценки семьи:

1. Состояние ребёнка (способность защитить себя; уровень физического, социального, когнитивного развития; эмоциональное, поведенческое состояние).

2. Состояние взрослого (процесс осмысления, понимания); состояние здоровья; домашнее насилие; злоупотребление какими-либо веществами (алкоголь, наркотики); реакция на стресс; выполнение родительских обязанностей).

3. Состояние семьи (роли членов семьи (их взаимодействие и взаимоотношения в семье); способ управления семейными ресурсами (ведение хозяйства); взаимоотношения с родственниками (с окружающими и обществом).

4. История семьи (были ли случаи жестокого обращения по отношению к детям со стороны родителей или в детстве у самих родителей; были ли попытки со стороны семьи решить проблему, прибегнуть к помощи социальных служб).

Данные критерии предложены авторами технологии работы « со случаем ». Однако в практической деятельности выясняется, что это только первый шаг на пути к оценки состояния ребёнка и родителей. Чаще всего выводы по данным критериям поверхностные и недостаточны для того, что бы определить, глубину проблемы и причинно-следственные связи, которые скрывают члены семьи.

Для формирования более конкретной картины о семье и понимания уровня выполнения родителями обязанностей по воспитанию, содержанию и обучению детей, социальный педагог определяет, как полностью удовлетворяют родители основные потребности ребёнка на момент диагностики.

Таблица 1

Способность родителей обеспечивать потребности ребёнка

Основной уход	Удовлетворение базовых потребностей ребёнка в пище, жилье, чистоте, обеспечение одеждой, предоставление медицинской помощи.
Обеспечение безопасности ребёнка	Угроза нанесения ребёнку вреда, степень жестокости, способность ребёнка защититься. Отсутствие доступа к опасным предметам в быту, электроприборам, контакта с опасными людьми.
Эмоциональное тепло	Как родители проявляют свою привязанность, есть ли необходимый физический контакт, комфорт, расположение, требуемый для того, чтобы ребёнок почувствовал эмоциональное тепло, уважение привязанностей ребёнка к другим людям.
Обеспечение познавательного интереса и интеллектуального развития ребёнка	Обеспечения его доступа к играм, кружкам, спорту, дополнительному обучению, обеспечения спешности ребёнка, преодоления им трудности.
Руководство поведением и установка границ	Объяснять и показывать на примере нормы и правила поведения.
Обеспечение стабильности	Стабильность семейных отношений, поддержка контактов со значимыми людьми.

Таблица 2

Характеристика основных потребностей ребёнка

Здоровье	Проблемы, какие принимаются меры, сделаны прививки и т.д
Образование	Посещает ли школу, детский сад, успехи, проблемы, дополнительное образование.
Эмоциональное и поведенческое развитие	Адекватность реакций и поведения по отношению к родителям, сверстникам, реакция на стресс, самоконтроль, темперамент.
Личность	Оценка ребёнком себя, своих способностей, принадлежности к семье, а так же культурные факторы.
Отношение с семьёй и другими людьми	Развитие эмпатии, стабильность отношений с семьёй, отношения с родственниками, реакция семьи на эти отношения.
Внешний вид и адаптация к социальным требованиям	Соответствие одежды возрасту, полу, культуре, личная гигиена. Ощущения ребёнка и поведение в различной обстановке, воспринимаются ли адекватно указания родителей.
Навыки самообслуживания	Приобретение ребёнком навыков одеваться, питаться, решать социальные проблемы, навыков самостоятель-

Таким образом, социальный педагог (куратор «случая») фиксирует в личном дневнике семьи данные по всем вышеперечисленным критериям. Анализируя всю информацию, он определяет на какой стадии кризиса находится семья. Например, если семья находится в кризисе ранней стадии, где один из родителей не работает, периодически употребляет спиртные напитки, ребёнок часто пропускает уроки и убегает из дома, то социальный педагог прилагает максимум усилий в процессе реабилитации семьи и достигает положительных результатов. Если же ситуация в семье имеет затяжную, хроническую стадию, то усилия зачастую не приводят к стабильным изменениям и результатам, в семье остаются риски для жизни и здоровья детей. В этом случае, решение принимает специалист отдела опеки и попечительства.

В рамках социально-педагогического исследования социальный педагог может использовать диагностические методы, такие как:

- беседа (структурированное интервью, или беседа в расширенном составе т.е с привлечением других специалистов)
- наблюдение (непосредственное и опосредованное, в реальных условиях жизни за ребёнком и родителями),
- тест, опрос (опросник для детей: «что люблю - что ненавижу», «как длится мой день», характерологический опросник А.Е.Личко для выявления акцентуаций характера у подростка; тест-опросник родительских отношений А.Я. Варга – В.В. Столина (ОРО); опросник анализа семейного воспитания (АСВ) для родителей.
- анкетирование,
- биографический метод (генеграмма).

Диагностические процедуры проводятся самим социальным педагогом, а так же привлекается психолог службы, который имеет право использовать психодиагностические методики, что позволяет выработать рекомендации по дальнейшему сопровождению семьи [4].

Обследование с помощью перечисленных методов исследования на первом этапе работы с семьей позволяет определиться с направлением работы и реализовать план реабилитации по выходу из кризиса. К моменту истечения 6 месяцев социальным педагогом проводится повторная диагностика перечисленных критериев, что позволяет увидеть и оценить динамику состояния семьи и развития ребенка, что является основанием для закрытия или продления «случая».

Надо отметить, что диагностический материал, применяемый в работе с семьями находящимися в трудной жизненной ситуации много-

образен, так же как и разнообразны трудности семьи и глубина кризиса, в которой она находится.

Таким образом, социально-педагогическая деятельность с семьёй будет эффективна, если специалист глубоко изучает семью, применяя диагностические методы и методики, и за короткое время определяет ряд критериев, которые требуют дальнейшей проработки.

Литература

1. Региональная программа «Право ребёнка на семью на 2009-2012годы», утверждена распоряжением Администрации Томской области от 14.07.2009 № 469-ра
2. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 227с.
3. Лодкина Т.В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 192 с.
4. Щуркова Н.Е. Классное руководство: рабочие диагностики. М.: Педагогическое общество России, 2001. 96с.

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ В РАМКАХ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ АДАПТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОДРОСТКА

А. В. Низельник

Новосибирский государственный педагогический университет,
Институт молодежной политики и социальной работы

Научный руководитель: И.Ю. Юрочкина, к.п.н., доцент каф. ТУМВС НГПУ

Адаптивный потенциал – это динамичное понятие, которое описывает конкретное качество личности и раскрывающее уровень персонального развития в целом, в рамках его готовности к социальным изменениям. В данной статье адаптивный потенциал личности рассматривается в качестве объективного условия эффективности процесса социализации, развития личности как субъекта социальных отношений и развития культурного потенциала личности.

В условиях трансформации российского общества изучение проблем социализации подростков имеет важное теоретическое и практическое значение. Являясь динамичной частью общества, подростки занимают в нем особое место благодаря своей специфической позиции в социальной структуре и важнейшим общественным функциям в процессе социального воспроизводства – преемственности и обновления существующих общественных отношений.

Формирование адаптивного потенциала подростка является актуальной проблемой социальной педагогики, так как это качество является важнейшей составляющей успешной социализации, в ходе которой подросток приобретает важнейшие навыки поведения в социальной среде и умение правильно взаимодействовать в ней. Дети и подростки, воспитываемые по определённым обстоятельствам вне семьи, отличаются низкими адаптивными возможностями, что препятствует достижению ими высоких статусных позиций в обществе, и в дальнейшем это оказывает негативное влияние на уровень и качество их жизни. Однако и семья, выступающая как фактор формирования адаптивного потенциала, не всегда может оправдать запросы современного общества относительно социальной подготовленности личности ребёнка. Различные типы семейных отношений способны по-разному повлиять на адаптивный потенциал ребёнка, сформировав в дальнейшем социально «не пригодного» субъекта социальных взаимоотношений.

Девиантное поведение детей зачастую является результатом безразличного, холодного отношения членов семьи к друг другу. Основываясь на этом, можно сказать, что семья является фундаментом формирования личности подростка, является основой для воспитания человека и формирования его адаптивных способностей. Российские психологи (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин, Л. И. Божович, В. С. Мухина и др.) считают, что доминантой семейных отношений является социальный опыт родителей, который передается детям. Этот социальный опыт и закладывает основу будущих отношений родителей и детей, формируя так называемую семейную гармонию, культуру внутрисемейных отношений.

В результате взаимоотношения индивидов, семья выступает как персональная микросреда развития личности. Основными звеньями семьи как микросреды развития являются:

- межличностные внутрисемейные отношения,
- семейные традиции, обычаи,
- нормы внутрисемейного поведения,
- нравственно-духовный климат.

Семья характеризуется определенной структурой, известной внутренней расстановкой и группировкой ее членов. Основой жизнедеятельности семьи является система общения – межличностные, внутрисемейные и внешние контакты, взаимодействия, как в ходе совместной деятельности, так и во время отдыха, обмена информацией, взаимные воспитательные и мобилизующие влияния, взаимовыручка, стремление к единству мыслей и действий, а также индивидуальные особенности каждого члена семьи [1, с.415].

Из вышеперечисленного можно сделать вывод, что каждая семья имеет набор специфических способов воспитания ребенка, каждая семья индивидуальна и создаёт собственный микроклимат, в котором развивается ребенок.

Существуют некоторые факторы, способствующие дальнейшему формированию личности ребенка. Среди таких факторов В.С. Торохтий выделяет следующие [3]:

1. «Образ мыслей» семьи. Фактор отражает социально-психологический аспект образа жизни семьи и имеет свои особенности.

Во-первых, вся система ценностей, установок, потребностей и мотивов семьи ориентирована на реальные возможности ее жизнеобеспечения. Образ мыслей семьи во многом определяется условиями жизни.

Во-вторых, сформированная со временем способность адаптации целей, установок, ценностных ориентации семьи к реалиям внешней жизни, влияющих на психику каждого ее члена.

В-третьих, готовность к различного рода жизненным изменениям, профессиональной деятельности обоих супругов.

2. «Образ общения» семьи. Этот фактор также отражает социально-психологический аспект образа жизни семьи. У него есть свои особенности:

- во-первых, особая межличностная коммуникативность, имеющая особую значимость в силу личностно-интимного характера общения.

- во-вторых, открытость семейной коммуникации в социальной среде обитания, выраженность собственных семейных интересов.

- в-третьих, неформальность отношений между членами семьи.

- в-четвертых, особая развитость таких механизмов, как эмпатия, идентификация, рефлексия;

- в-пятых, особая значимость отношений с родителями.

3. Отношение социальной среды к семье. Данный фактор неоднозначен, нередко характеризуется противоречивостью, а порой и неадекватностью реальных притязаний и ожиданий, в одних случаях у подростка формируется уверенность в возможности решения сложных жизненных задач, а в других - неуверенность в себе, в своих родителях.

Исследования показывают [2], что конструктивность воспитательного процесса в семье в большей мере определяют частные факторы. В их числе можно выделить следующие:

- Представления родителей об эталоне воспитанной личности. С эталоном воспитанной личности многие родители связывают не столько цельный образ — разносторонний профиль личности, сколько различные обобщения определенных качеств.

- Расположенность к полу ребенка в семье. В семье существует определенная специфика отношений к полу ребенка. Суть ее состоит в том, что отцу всегда ближе сын, а матери — дочь.

- Педагогическая культура общения родителей. Она предполагает усвоение системы знаний и навыков тактичного поведения в различных ситуациях, наличие у людей знания о психологических последствиях для другого человека той или иной формы поведения.

- Мотивы рождения ребенка. Каждая нормальная семья рано или поздно стремится осуществить важнейшее свое предназначение — рождение и воспитание одного или нескольких детей. Однако к такому решению супруги приходят, руководствуясь собственными многообразными мотивами: стремление стабилизировать отношения между собой; действовать как все; рассматривают воспитание наследника как цель жизни и т.д.

- Установки супругов на воспитание детей. Представляя своего рода готовность действовать тем или иным образом, они указывают, что каждый из супругов не только отражает окружающую действительность, но и эмоционально переживает ее, осмысливает и предпринимает определенные действия для воплощения ее требований в психических свойствах и качествах ребенка.

- Уровень притязаний родителей по отношению к ребенку. Под этим понимается уровень сложности воспитательных задач, выбранных супругами, на осуществление которых они претендуют. Это конкретный результат, который родители собираются получить, приступая к воспитанию дочери или сына. Уровень притязаний зависит от сопоставления результатов воспитания ребенка с нормативными достижениями референтной личности, от самооценки и личностных особенностей. Кроме вышеназванных частных факторов воспитания, существуют и такие, как: преобладающие в семье настроения, индивидуальные способности супругов к воспитанию детей, склонность родителей к эмоциональной разрядке и юмору, тип личности и поведения родителей.

Подросток — не просто продукт воспитания. Он сам осмысливает семью и себя в ней, определяет свое поведение, отношение к семье и к себе самому, являясь не только объектом воспитания, но и субъектом.

Таким образом, анализ феноменологических характеристик адаптации подростков в условиях семейного воспитания позволяет сделать вывод, что необходимо изменение образов социальной адаптации подростков через новые качественные интерпретации «родитель-подросток», включение подростков в новые функциональные взаимоотношения через формирование личностного самосознания и самоанализа, формирование внутренней системы контроля. При этом нужно

осознавать, что разные типы семейных отношений могут по-разному повлиять на процессы социализации подростка. Данную проблему можно решить также за счет расширения сотрудничества семьи с различными социальными службами, такими, как школьная психологическая поддержка, семейный психолог и центры поддержки семей, а также обогащая опыт социального взаимодействия подростка путем включения его в деятельность учреждений дополнительного образования, детских и молодежных общественных объединений и организаций.

Литература

1. Ковалев С.В. Психология современной семьи. – М.: Просвещение, 2008. – 415 с.
2. Владиславский В. Все начинается с детства. Минск: Вышэйшая школа, 1989. – 192 с.
3. Торохтий В.С. Психология социальной работы с семьей. М.: ЭКСМО Пресс, 1996. – 256 с.

ИДЕАЛ УЧИТЕЛЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Л. А. Николаева

Новосибирский государственный педагогический университет,
Институт молодёжной политики и социальной работы

Научный руководитель: И.Ю. Юрочкина, к.п.н., доцент каф.ТиМВС НГПУ

Идеальное представление о каком-либо объекте, явлении или процессе есть во всех сферах жизни у каждого человека. Ведь эталоны и стандарты задают вектор развития областей общественной деятельности, во многом определяя их дальнейший облик.

Учитель выступает как посредник и транслятор общественного опыта, а вместе с этим и идеалов человеческой жизни. Естественно, такой человек, в глазах всех субъектов образовательного процесса, должен обладать исключительным набором личностных и профессиональных качеств. Учитель как субъект образования зачастую «обезличивается» - ему перестают приписывать обыкновенные человеческие особенности и слабости. Начинается выстраивание идеала, которому педагог должен обязательно соответствовать, иначе он потеряет свою профессиональную ценность в глазах действующих субъектов образования: учеников, родителей, коллег.

В содержании национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», предусматривается привлечение в школу учителей с не-

педагогическим образованием, которые с помощью педагогов – консультантов, в короткие сроки, должны овладеть всем перечнем необходимых компетенций, что, в свою очередь, дает ложное понятие о, якобы, прикладном характере педагогической профессии [1]. В свою очередь остается неясным, вписываются ли новые требования в комплекс идеальных представлений субъектов образовательного процесса.

Необходимо отслеживать идеальные представления участников образовательного процесса, чтобы учитель мог корректировать свою профессиональную деятельность с целью повышения качества образования.

Тем временем, на первый план выходит проблема несовпадения идеального представления об учителе с и набором профессиональных и личностных характеристик реального специалиста.

Идеал – «мысленный образец совершенства чего-либо, в каком-либо роде; первообраз; прообраз; началообраз; представитель; образец-мечта». Такие слова, как «совершенство», «образец-мечта» и т.д. завораживают нас и мы, обычно полагаем, что идеал – это что-то возвышенное, фантастическое и необыкновенное [2].

В нашем сознании постоянно происходит сравнение чего-то или кого-то с идеалом, с нашим совершенным представлением, зачастую бессознательно. Также необходимо помнить о том, что идеал, как в частной, так и в общественной жизни, может иметь и негативную окраску, хотя человек, по природе своей субъективен, и поэтому свой идеал всегда будет считать самым возвышенным и благородным. В определенном смысле, идеал можно представить как цель жизнедеятельности человека, но при этом, нужно иметь в виду, что цели могут отличаться разными ценностными установками и средствами их достижения. Поэтому, необходимо различать истинный и ложный идеалы.

Ложный идеал объективно ведет к разрушению и личности и социума. «Ложный идеал вырастает на почве духовной и душевной ущербности, безнравственности, он калечит сознание и самосознание человека, влечет его к антигуманным, бесчеловечным делам и поступкам» [3, с.16].

Истинный идеал – тот, который позволяет человеку совершенствовать самого себя и пытаться сделать мир чище, светлее и добрее. «Основа подлинного идеала – это высокая нравственность, благородство, осознанная ответственность за свои поступки, волнение за судьбы окружающих» [3, с.17].

Обыкновенный человек, не представитель духовной элиты или маргинального общества, может одинаково выбирать как истинный, так и ложный идеалы. Если человек стремится и может самостоятельно мыслить, принимать решения, рефлексировать, самосовершенствоваться

ся, то, возможно, он близок к истинному идеалу с позитивными ценностными ориентациями. И наоборот, если человек бездумно, нерефлексивно берет идеал, навязываемый ему ближайшим окружением или какой-либо группой, то этот идеал будет лишь доминировать для него в данное время и в данном месте, таким образом, становится ложным. Но, бывает, что и истинный идеал может причинять человеку вред, если он взят извне и не соответствует его самости, призванию и жизненным принципам [3].

В рамках образовательного процесса, необходимо, прежде всего, отметить, что каждый педагог и ученик, представляя собой общественный субъект, вместе являются совокупным субъектом всего образовательного процесса. Каждый, учитель или ученик, входящий в совокупный субъект, имеет свои, но согласованные, объединенные цели, которые представлены в форме определенных результатов, но с разграничением функций и ролей, поэтому образовательный процесс – это сложная и многогранная деятельность [4,с.112].

Ребенка, как субъекта, мы можем определить по индивидуальному вкладу в совокупную деятельность его с учителем, в ее построение, определение и развитие. Уровень субъектности зависит от того, насколько учитель продумывает роль ученика в образовательном процессе, участие в ходе занятия, наличие обратной связи.

Родители также являются субъектами образовательного процесса, так как в реальности именно они являются настоящими «заказчиками» образовательных услуг для своих детей. Школа – это система, а родители – это одно из звеньев системы, поэтому, если оно «западает», то и работа всей системы нарушается.

Педагог, как субъект педагогической деятельности, обладает определенными свойствами, способностями и личностными качествами.

П.Ф. Каптерев отметил также необходимые личностные «нравственно-волевые свойства» учителя, к которым отнес беспристрастность (объективность); внимательность; чуткость (особенно к слабым ученикам); добросовестность; стойкость; выдержку; справедливость; подлинную любовь к детям, которая отличается от любви к своей профессии. Можно предположить, что объединение подлинной любви к учащимся и к педагогической профессии является отражением профессионализма учителя [5,с.595].

В.А. Крутецкий, в наиболее обобщенном виде, представляет педагогические способности как: дидактические способности, академические способности, перцептивные способности, речевые способности, организаторские способности, авторитарные способности, коммуникативные способности, педагогическое воображение, способность к рас-

пределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы учителя. [6,с.294-299]

Согласно Н.В. Кузьминой, личностная направленность является одним из важнейших субъективных факторов достижения высот в профессионально-педагогической деятельности. Личностная направленность характеризуется интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека». [7] Выбор главных стратегий деятельности предопределяет, по Н.В. Кузьминой, три типа направленности: истинно педагогическую, формально педагогическую и ложно педагогическую. Истинно педагогическая направленность способствует достижению высоких результатов в педагогической деятельности. Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности, а к высшему ее уровню относится призвание, которое соотносится в процессе своего развития с потребностью в избранной деятельности. [8]

В рамках данной проблемы было проведено исследование, с целью выяснить, как представляют себе идеального учителя субъекты образовательного процесса. Для этого было письменно опрошено: 30 учеников 7 класса, 12-13 лет; 26 родителей; 24 учителя. Результаты оказались таковыми.

Идеальный учитель в представлении педагогов: женщина 30-40 лет, имеющая своих детей, придерживающаяся свободного стиля в одежде, но с соблюдением основных приличий. Она должна быть справедлива и с хорошим чувством юмора. Знания в области психологии и педагогики являются основой ее деятельности. Такой педагог умеет интересно преподнести информацию и может найти подход к каждому ребенку. Улыбки детей и самоудовлетворение – вот самое лучшее вознаграждение за работу для педагога.

По мнению школьников, педагог должен придерживаться официального стиля в одежде, быть женщиной средних лет, доброй и понимающей, но, при этом, не иметь своих детей. Математика, история, правоведение и литература – это те науки, основами которых, учитель должен обладать, чтобы быть успешным в своей деятельности. Такой учитель должен уметь находить общий язык с родителями, интересно преподнести информацию и находить подход к каждому. Признание коллег и улыбки детей он предпочитает получать за свой труд.

Возраст педагога, как и наличие у него детей, для родителей никакого значения не имеет. Это должна быть женщина, свободно, но прилично одетая. Она справедлива и внимательна по отношению к детям, а в этом, ей помогут глубокие знания по психологии и педагогики. Интересно преподнести информацию и умение найти подход к каждому

ученику – вот то требование, с которым солидарны все субъекты образовательного процесса. А взамен за свои труды, по представлению родителей, педагог готов получать благодарность от них и глубокое чувство самоудовлетворения.

Таким образом, идеал – это образец, нечто совершенное, цель и т. п., к чему должен стремиться каждый педагог, это его проекция в будущее. Идеалы – это не утопии, а ценности, воплощенные в абстрактном образе.

Для самих педагогов, как выяснилось, ценностью является сам ребенок, улыбка которого – это лучшая награда. Но и самоудовлетворение от своей работы тоже очень важно. Аналогичного мнения придерживаются и сами дети, добавляя к этому и то, что учитель должен быть признан среди своих коллег. А это еще раз доказывает, что педагог и ребенок – это единый, совокупный субъект образовательного процесса, в котором ребенок не утрачивает своих субъектных свойств, а резонирует со своим учителем.

Образ учителя в представлении родителей, так же, в основных исследуемых параметрах схож с остальными. Возможно, это обусловлено тем, что, будучи учениками, они сформировали свое представление о хорошем педагоге. Далее, в процессе воспитания уже своих детей они транслировали данный образ на своих детей. Те, в свою очередь, неизбежно предъявляли эти требования к своему учителю, не прямыми путями воздействия, а косвенными. Таким образом, получается трехстороннее воздействие, где каждый исследуемый субъект образовательного процесса оказывает свое влияние. И все три образа консолидировались в одно общее представление.

Данный факт говорит о том, что на почве основных требований у участников образования нет разногласий во взглядах, а это означает отсутствие конфликта по данному вопросу. Конечно, существуют множество частных случаев несовпадения персональных ожиданий.

Основные ценностные качества, которые предписываются учителю, подвергаются изменению крайне редко, и у нескольких поколений может формироваться единый, предлагаемый обществом идеал учителя, который все участники образовательного процесса принимают как истинный. Он таковым и является, ведь не несет в себе ничего деструктивного и негативного. В рамках национальной инициативы «Наша новая школа» идет процесс переориентирования образовательных приоритетов. Новые требования предъявляются и педагогам. Главное, чтобы эти требования в дальнейшем не вступили в конфликт с устоявшимися идеалами учителя. Это может серьезно дестабилизировать отношения субъектов образования. Инновации, безусловно, нужны, но их успех в образовании зависит от скорости и интенсивности внедрения,

ведь образование – достаточно консервативная структура, ибо, кроме прочих, выполняет функцию передачи ценностных ориентиров. А их резкое изменение может привести к негативным последствиям. Поэтому сегодня, в эпоху глубинного реформирования системы образования одной из совместных задач учителя, ученика и родителя, общества в целом, является удержание единого идеала учителя, во избежание дестабилизации отношений.

Литература

1. Национальная Образовательная Инициатива «Наша новая школа». <http://mon.gov.ru>
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Русский язык, 1989.
3. Лазурский, А. Ф. Избранные труды по психологии. М.: Наука, 1997. 446 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону. Феникс, 1997. 480 с.
5. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования. М.: Избр. педагог. соч. 1982.
6. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. М.: Просвещение, 1976. 303 с.
7. <http://mypsichol.ru>
8. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 119 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Т. В. Новикова

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: И.А. Дроздецкая

Аддиктивное поведение в настоящее время представляет собой сложную социальную проблему, поскольку имеет такие негативные последствия, как конфликты с окружающими, совершение преступлений, утрата работоспособности. Основной чертой такого поведения являются совершение действий, противоречащих этике и морали, безответственность, игнорирование законов и прав других людей.

В ходе теоретического анализа социальной, психолого-педагогической, социально-педагогической литературы, научно-публицистических изданий выяснили, что аддиктивное поведение – это способ ухода от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фик-

сации внимания на определенных предметах или активностях (видах деятельности), что сопровождается развитием интенсивных эмоций. Данное поведение может быть представлено различными видами: алкогольная аддикция, наркотическая, компьютерная, токсикомания, табакокурение и др., сопровождающиеся физическими изменениями в организме и психологическими нарушениями.

Что касается определения возрастных рамок для осуществления мероприятий по профилактике аддиктивного поведения, то наиболее подходящим для этого является подростковый возраст, охватывающий период от 10-11 лет до 16-17 лет. Это связано с тем, что в подростковом возрасте личность наиболее уязвима по отношению к неблагоприятным влияниям окружающей среды, происходят резкие качественные изменения, затрагивающие все стороны развития и жизни подростка, изменяется социальная ситуация развития и ведущая деятельность. В этом возрасте ребенок настойчив, импульсивен, склонен к апатии, лени, у него повышается самоуверенность, происходит смена состояний, настроения, очень важно и нужно не оставлять его, поддерживать, находить компромиссы и никто так как родители в кризисные моменты ребенка не смогут понять и помочь ему. Следовательно, данный период является одним из самых сложных и ответственных как для ребенка, так и для его родителей. Потому что именно семья выступает первой социальной средой ребенка. В случае наличия в семье деструкции, она становится неблагополучной. Неблагополучная обстановка в семье подростка может стать решающим фактором в выборе аддиктивной стратегии поведения ребенка, так как группой риска становятся именно те подростки, которые испытывают эмоциональную депривацию и влияние неблагоприятного психологического климата в семье.

В связи с этим актуальным становится организация социально-педагогической профилактики аддиктивного поведения среди подростков из неблагополучной семьи. Школа как социальный институт имеет для этого необходимый потенциал, ставит в центр внимания ориентацию на личность, использование гуманитарных технологий, направленных на всестороннее, гармоничное развитие обучающихся и обеспечение субъект-субъектных взаимоотношений в образовательно-воспитательном процессе. Именно в школьном сообществе у ребенка могут быть сформированы активная жизненная позиция, ценностные ориентиры, волевые качества – от умения управлять собой, концентрировать усилия, выдерживать и выносить большие нагрузки до способности управлять деятельностью, добиваться в ней высоких результатов, мотивация на ЗОЖ.

Но несмотря на имеющиеся возможности и внутренний потенциал школы, наблюдается недостаток информации о таком социальном яв-

лении как подростковая аддикция; увеличение числа детей подросткового возраста, склонных к аддиктивной форме поведения; «омоложение» наркомании, алкоголизма, токсикомании, табакокурения; негативное влияние семейного неблагополучия на формирование личности ребенка свидетельствуют о необходимости разработки социально-педагогической программы профилактики представленного поведения в условиях образовательного учреждения.

При моделировании профилактической работы мы выделили **ряд направлений деятельности образовательного учреждения** в решении данного вопроса:

- усиление нравственного воспитания школьников (освоение подростком моральных ценностей, выработка им нравственных качеств, способности ориентироваться на идеал, жить согласно принципам, нормам и правилам морали, когда убеждения и представления о должном воплощаются в реальных поступках и поведении;

- включение в учебно-воспитательный процесс информации антинаркотической, табачной, алкогольной, токсической идеологической направленности;

- информирование (просвещение) детей об аддиктивном поведении, которое человек приобретает по своему собственному выбору; о мерах его предупреждения;

- просвещение родителей по проблеме аддиктивного поведения, как зависимом поведении, приобретающем массовый характер, их роли в этой проблеме;

- своевременное оказание помощи школьникам в решении их эмоциональных проблем посредством психолого-педагогического сопровождения подростков из неблагополучных семей.

Цель программы – снижение числа детей, склонных к аддиктивному поведению и сплочение детско-родительских отношений в неблагополучных семьях.

Задачи программы:

- 1) повысить уровень информированности подростков по проблемам, связанным с аддиктивным поведением, развитие мотивации на ЗОЖ без аддиктивных форм поведения;

- 2) помощь подростку в создании определенного запаса нравственно-этических и эстетических знаний и впечатлений;

- 3) формирование ответственного и педагогически грамотного отношения родителей к своему ребенку;

- 4) решение конкретных проблем семьи, позволяющее ее членам обрести социальную уверенность;

5) снятие состояния психологического дискомфорта (снижение эмоционального напряжения, создание положительного эмоционального настроения и атмосферы безопасности и доверия);

6) формирование позитивных моделей семейных отношений (гибкость или уравновешенность, где различные приемы используются не автоматически, а сознательно, с учетом последствий), ценностного отношения к семье, как со стороны родителей, так и со стороны детей.

Соответственно этим задачам профилактическая работа включает в себя три компонента.

1. Образовательный компонент

Цель: научить ребенка понимать и осознавать, что происходит с человеком при употреблении ПАВ.

2. Психологический компонент – создание благоприятного, доверительного климата в коллективе, психологическая адаптация подростков и т.д.

Цели: психологическая поддержка ребенка, формирование навыков принятия решений, умения сказать «нет», постоять за себя, определить и нести ответственность за себя, свои действия и свой выбор.

3. Социальный компонент – помощь в социальной адаптации подростка к условиям окружающей среды, обучение навыкам общения, здорового образа жизни.

Цель: формирование социальных навыков, необходимых для здорового образа жизни и комфортного существования в окружающей социальной действительности.

Смоделированная социально-педагогическая программа построена на **принципах**, которые обеспечивают ее результативность: принцип научности; принцип единства диагностики и профилактики; принцип учета возрастных, психологических и индивидуальных особенностей подростка; принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к участию в профилактической программе; принцип гуманизма; принцип диалогичности; принцип комплексного подхода; принцип сотрудничества.

Оценка результативности социально-педагогической программы осуществлялась по качественным и количественным критериям.

В соответствии с принципами использовались следующие формы профилактической работы: групповая работа, тренинговые занятия с подростками и их родителями, дискуссии, беседы, лекции, ролевые игры, «круглый стол».

Ожидаемые результаты реализации социально-педагогической программы профилактики аддиктивного поведения подростков из неблагополучных семей в условия образовательного учреждения:

- повышение информативности и компетентности подростков и родителей по проблемам табакокурения, употребления психоактивных веществ, алкоголя, наркотиков, предрасположенности к зависимости от компьютерного мира, т.е. по проблемам аддиктивного поведения;
- снижение конфликтных ситуации в семье и способность договариваться внутри семьи;
- наличие ценностных ориентиров и способность к выстраиванию аргументированной иерархии данных ориентиров;
- сокращение числа детей, предрасположенных к аддиктивному поведению;
- снижение количества неблагополучных семей.

Сроки реализации программы 1 учебный год.

Профилактический комплекс программы включает **четыре основных этапа:**

Диагностический (диагностика развития личностных и семейных особенностей, формирование общей профилактической программы);

Информационно-просветительский (расширение компетенций подростка и его семьи в таких важных областях, как культура межличностных отношений);

Профилактический этап имеет цель в гармонизации и оптимизации развития подростка и формирование позитивных моделей семейных отношений.

Этап оценки результативности профилактического воздействия выявит сокращение числа подростков с аддиктивной формой поведения и выход семьи из категории неблагополучной.

В опытно-экспериментальной работе приняли участие 51 подросток: 15 девушек и 36 юношей 14 и 16 лет.

Для оценки результативности социально-педагогической программы профилактики аддиктивного поведения подростков из неблагополучных семей в условия образовательного учреждения нами были определены качественные и количественные критерии и сформулированы показатели:

Качественные критерии:

Компетентность в области аддиктивного поведения

показатели:

а) Информированность детей и родителей об особенностях аддиктивного поведения;

б) Умение пользоваться полученными знаниями в личных жизненных ситуациях (должны быть сформированы полные и четкие представления у детей и родителей об основных понятиях аддиктивного поведения и отказ от аддиктивной стратегии поведения).

2. Конфликтность детско-родительских отношений внутри семьи

показатели:

- а) бесконфликтность детей и родителей;
- б) умение детей и родителей договариваться;
- в) положительное (социально одобряемое) влияние родителей на ребенка (родители и дети будут способны разрешить конфликтную ситуацию через обсуждение проблемы и договориться о дальнейших действиях).

3. Характер ценностей (важность, значимость, полезность чего-либо)

показатель:

Качество ценностных ориентиров (родные, друзья, учеба, труд, досуг)

Количественные критерии

Проявление аддиктивного поведения

показатель:

Снижение количества подростков, склонных к аддиктивному поведению (из-за осознания подростком и его родителями о негативных последствиях аддиктивного поведения большинством подростков происходит отказ от этой формы поведения);

Неблагополучная семейная ситуация

показатель:

Снижение количества семей, отнесенных к категории неблагополучных (беспрерывный высокий эмоциональный контакт положительных чувств детей и родителей, взаимопонимание в семье, участие родителей в решение проблем ребенка и доверительные отношения).

На первом этапе экспериментального исследования совместно с психологом была проведена диагностическая работа по выявлению склонности к аддиктивному поведению у подростков посредством «Экспресс-диагностики химической зависимости у подростков» (А.Е. Личко, И.Ю. Лавкай) и теста «Склонность к зависимому поведению» (В.Д. Менделевич). Результаты показали, что у подростков наблюдается склонность к аддиктивному поведению. Более чем у половины опрошенных (51%) наблюдается склонность к зависимости.

У 27% опрошенных можно отметить умеренно выраженный риск зависимого поведения. Также следует отметить 24% подростков, имеющих высокий уровень склонности к зависимому поведению, что демонстрирует высокую вероятность предрасположенности данных опрошенных к аддиктивному поведению. Т.е. данные подростки с большой вероятностью могут начать злоупотреблять алкоголем, наркотиками и таксикоманией.

Для подтверждения результатов данного исследования проанализированы ответы подростков на основе методики «Склонность к зависимому поведению».

Определились следующие результаты: у 32% подростков присутствуют признаки употребления психоактивных веществ, т.е. ответы опрашиваемых демонстрируют вероятность развития аддиктивного поведения. В данном случае следует говорить о вероятности периодического употреблении алкоголя, курении, токсикомании, что увеличивает риск возникновения зависимости; 20% опрашиваемых – с признаками повышенной склонности к аддиктивному поведению, т.е. эта группа подростков характеризуется более высокой вероятностью зависимости от психоактивных веществ.

Данная методика позволила также выявить наличие предрасположенности к компьютерной аддикции, результаты которого показали, что 61% подростков предпочитают проводить свое свободное время за компьютером, чем в общении с родителями и сверстниками.

Диагностика семейных отношений определила следующую результативность. Нет эмоционального контакта между родителями и детьми, часты семейные конфликты, родители употребляют алкогольные напитки. Из бесед с классными руководителями была получена информация об алкоголизме родителей. Алкогольная аддикция была выявлена у 6 % семей.

Для оценки семейной ситуации и отношений, подростку была предложена проективная методика «Рисунок семьи». В результате изучения рисунков «Моя семья» было установлено, что в 61% семей отмечается недостаток эмоциональной близости между родителями и детьми.

Тест-опросник родительского отношения А.Я Варга и В.В. Столина охарактеризовывает систему разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков. По результатам данного теста-опросника была получена информация о родительском отношении к подросткам. Результаты тестирования выявили высокий процент семей с авторитарной формой контроля над поведением подростков (41,1 %). В этих семьях родители требуют от детей безоговорочного послушания и дисциплины. Они навязывают свою волю и не в состоянии понять мотивы их поступков. Высок процент семей с негативным родительским отношением к подросткам (24 %). Они воспринимают своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым. Они не доверяют подросткам и уважают их. Только в 16 % семей между родителями и детьми установились отношения «кооперации», способствующие раскрытию интеллектуальных и

творческих способностей подростков. Родитель доверяет ребенку, старается встать на его точку зрения в спорных вопросах.

Методика Pari E.C. Шефера и Р.К. Белла предназначена для изучения отношения родителей (прежде всего, матерей) к разным сторонам семейной жизни (семейной роли).

По результатам данного тестирования было выявлено, что процент семей, имеющих признаки неблагополучия достаточно высок. Только в 22 % семей между родителями и детьми установились отношения взаимопонимания, доверия и уважения. Высок процент семей (37%), в которых между родителями и подростками существует отчужденность, эмоциональная дистанция, а значит, родители не могут контролировать поступки своих детей, а подростки – рассчитывать на поддержку взрослых. Ослабляют функции семьи как института воспитания и социализации такие факторы как безучастность родителей к проблемам детей и семейные конфликты. Во многих семьях (24 %) отцы практически не участвуют в воспитании детей. В 27 % низок авторитет матери. Очень высок процент конфликтных семей (30 %).

Результаты проводимого анкетирования показали, что многие подростки не удовлетворены своими отношениями с родителями и друзьями и чувствуют себя несчастными. У большинства подростков нет хобби и увлечений, а неспособность занять свое время интересными занятиями, по их мнению, является одной из существенных причин приобщения к наркотикам. 23 % подростков не получают в семье моральной поддержки, а 58 % часто вступают в конфликты с родителями. Для 35 % подростков авторитет родителей невысок.

Следовательно, проведенное тестирование и анкетирование позволило изучить индивидуальные психологические качества подростка, уточнить семейную ситуацию развития и предрасположенность к аддиктивному поведению.

При изучении предрасположенности подростков к аддикции в зависимости от семейной ситуации было установлено, что в неблагополучных семьях аддиктивная симптоматика у подростков выявляется значительно чаще. Семейная ситуация развития подростков неблагополучна. Только 45 % испытуемых воспитываются в полных семьях. Но и в полных и неполных семьях часто бывают семейные конфликты.

Результаты анкетирования показали, что 48 % подростков пробовали курить, 35 % уже употребляли алкогольные напитки.

Таким образом, результаты анализа семейной ситуации развития выявили высокий процент семей, в которых нет эмоционального контакта между родителями и детьми, частые семейные конфликты, родители употребляют алкогольные напитки.

Эти условия семейного воспитания были использованы для классификации семей на благополучные и неблагополучные. К неблагополучным семьям мы отнесли те, в которых был выявлен хотя бы один из указанных факторов. Всего было выделено 20 неблагополучных семей и 31 благополучная семья. По результатам тестов на оценку предрасположенности к аддиктивному поведению, мы сравнили процент подростков, склонных к проявлению этого поведения в благополучных и неблагополучных семьях.

Затем с помощью методики Ч. Д. Спилберга, Ю. Л. Ханина «Диагностика оценки тревожности» сравнили уровень тревожности детей в благополучных семьях и неблагополучных и выявили, что у подростков из неблагополучных семей повышен уровень тревожности.

Результаты первичной диагностики позволили сформировать **2 группы** – экспериментальную и контрольную из подростков, предрасположенных к аддикции и имеющих неблагополучную семейную ситуацию развития. Средний возраст подростков в 2 группах – 14,5 лет. Группы примерно равны по половому составу: экспериментальная группа – 8 юношей и 2 девушки; контрольная группа: 7 юношей и 3 девушки и их родители. И обозначили, что существует необходимость в организации и проведении мероприятий, направленных на профилактику аддиктивного поведения подростков из неблагополучных семей в условиях образовательного учреждения.

Программа профилактики аддиктивного поведения подростков состоит из комплекса мероприятий, который разделен на три направления:

- работа с подростками направлена на профилактику аддиктивного поведения с ориентацией на ЗОЖ и создание определенного запаса нравственно-этических и эстетических знаний, навыков отказа от вредных привычек, выработке зрелой, самостоятельной и обоснованной конструктивной позиции отказа от аддиктивного поведения;

- работа с родителями, направленная на восстановление эмоционального контакта с ребенком, выведение семьи из состояния неблагополучия путем формирования семьеберегающей среды, интеграция семьи в здоровое общество с ориентацией на ЗОЖ, восстановление её социального статуса путем проведения комплекса мероприятий.

- совместные занятия родителей и подростков, которые помогут изменить родительские установки и позиции, обучат родителей и подростков новым формам общения друг с другом и повысят психолого – педагогическую грамотность родителей.

В целом реализация социально-педагогической программы позволила оценить действительный уровень сплоченности детей и их родителей, эмоциональный уровень внутри семьи, что в дальнейшем помо-

жет родителям научиться понимать и принимать своего ребенка, и научит навыкам самостоятельного разрешения конфликтных ситуаций.

Проведение формирующего этапа опытно-экспериментальной работы внесло существенные изменения в развитие личностных особенностей участников ЭГ.

После реализации социально-педагогической программы профилактики аддиктивного поведения подростков из неблагополучных семей в условиях образовательного учреждения была проведена повторная диагностика на тип родительского отношения и предрасположенность к аддиктивному поведению подростков, которая показала, что подростки и их родители стали компетентными в области аддиктивного поведения, о чем свидетельствуют сформированные полные и четкие представления об основных понятиях аддиктивного поведения и умение аргументировано излагать информацию о его вреде, вербально проявлять отказ.

Дети научились совместно с родителями справляться с конфликтными ситуациями внутри семьи, прислушиваться не только к мнению своих друзей, но и к мнению родителей и принимать их точку зрения. У детей сформировалось четкое понимание о вреде и о последствиях аддиктивного поведения, что привело к снижению количества детей, которые курят, распивают спиртные напитки и предпочитают общению компьютерный мир.

СКЛОННОСТЬ К УПОТРЕБЛЕНИЮ НАРКОТИЧЕСКИХ ВЕЩЕСТВ ДЕТЕЙ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

А. П. Петрова

Томский государственный педагогический университет

*Научный руководитель: Л.С. Еремина, ст. преподаватель
кафедры социальной педагогики ТГПУ*

Издавна предпринимались попытки понять, почему люди приводят себя в состояние одурманивания и опьянения. Современные ученые достаточно подробно разрабатывают объяснения возникновения наркотической зависимости и выделяют 3 группы факторов наркотизации: социологические, включающие влияние общества и семьи, биологические, объясняющие склонности к злоупотреблению особенностями организма и особой предрасположенностью, и психологические (или психические), рассматривающие особенности и отклонения в психике. Некоторые ученые также называют культурологические аспекты наркотизации, т. к. влияние определенной культурной традиции употреб-

ления наркотиков позволяет объяснить мотивы, не поддающиеся объяснению тремя перечисленными факторами.

Общественные неурядицы, распространенность наркомании в регионе, профессии, связанные с легким доступом к наркотикам, - все это социальные факторы. Но т. к. основная задача нашей статьи – сравнительный анализ склонности к употреблению наркотических веществ детей из полных и неполных семей, в первую очередь остановимся на проблемах, связанных с семьей.

Как правило, именно проблемы в семье толкают ребенка в «группу риска», создают почву для обращения ребенка к наркотикам. Психологами утверждается, что неполная семья сама по себе порождает патологии развития. У детей с одним родителем чаще всего возникают трудности общения. Существуют понятия «семейный дефицит» и «социальный голод», когда ребенок растет без внимания и заботы, без необходимого общения, что часто является причиной обращения к спиртному и наркотикам в период взросления.

Статистика детей, воспитываемых в неполных семьях, возрастает с течением времени. В России, в США это число составляет около 30%. Значительное большинство детей остается с мамой. Причин образования неполной семьи всего три (по процентному убыванию):

- развод (расставание);
- никогда не создавали полную семью (рождение ребенка вне семейных отношений, сожительства);
- смерть одного из родителей.

Однако неполную семью сегодня уже перестают однозначно определять как негативное социальное явление. Конечно, это не идеальный вариант для ребенка, для родителей. Но порой, неполная семья может стать источником свободы, радости, здоровья, счастья, которых невозможно было достичь в полной семье.

Существует несколько видов неполных семей, которые по разному влияют на воспитание ребенка. Например, неполная семья с гиперопекой - существованием у родителя постоянного чувства страха за ребенка, навязчивых опасений за его жизнь, здоровье, благополучие. Родитель всю свою любовь и переживания накладывает на ребенка, чем и опасает его от приема различных наркотических средств. Ребенок постоянно находится под наблюдением родителя.

Другой вид неполных семей, семья со стилем воспитания «Мама-авторитет» - это осуществление у родителя постоянного контроля над ребенком, родитель у ребенка считается авторитетом и ребенок не может идти наперекор слову родителя. В такой семье слово родителя считается самым главным и если родитель что-то запрещает, то ребенок этого никогда не сделает. Этим самым такая семья тоже ограждает ре-

бенка от «плохих компаний» и от употребления ребенком наркотических веществ. Однако названные особенности воспитания детей в неполных семьях в своих крайних проявлениях могут оказать и нежелательное влияние на формирование склонности у детей к употреблению наркотиков, поэтому здесь необходим высокий самоконтроль со стороны родителя.

Полная семья – семья которая состоит из двух супругов. В таких семьях ребенок обеспечивается любовью и достатком. Дети из полной семьи редко в чем-то нуждаются. Но часто в полной семье ребенок даже достигнув 18-ти летнего возраста редко становится самостоятельным. Ребенок долгое время проживает с родителями, окружен лаской и любовью. В большинстве случаев дети из такой семьи получив многое от своих родителей хотят чего-то нового. Поэтому дети из полной семьи подвержены употреблению наркотических веществ.[1]

Отсутствие гармонии в полной семье также является фактором риска. Не стоит строго оценивать непослушание, плохую успеваемость, отчуждение ребенка в семье, где не могут избежать конфликтов, где притесняют, подавляют одного из членов семьи, где у родителей постоянное недоверие по отношению друг к другу и к детям, где ребенок изолирован от окружающих, от сверстников, где низкий материальный и культурный уровень, избиение и психологическое насилие детей, насилие между родителями. У таких детей возникает чувство одиночества, скуки, легко рождаются зависть к ровесникам, беспокойство, депрессии, страхи или же агрессивность, лживость, драчливость, связанные с переживанием одиночества, пустоты, ненужности. У избиваемых детей отмечают склонность к разрушению и протесту, низкий самоконтроль, слабость познавательных интересов, нежелание трудиться. Все это, в случае встречи с наркотиком, делает их неспособными противостоять втягиванию, в то время как дети, не переносившие стресс, получившие в семье позитивный заряд, уверенность в своих силах, даже попробовав наркотик, могут отказаться от его дальнейшего употребления, удовлетворив свое любопытство. Дети с грузом неблагоприятных жизненных событий отличаются сниженной самооценкой, комплексами неполноценности, переживают чувство мести и ненависти к родителям и учителям, не желающим понять их. Не имея возможности объяснить дурное к себе отношение, они обращаются к спиртному, наркотикам, попыткам самоубийства. По данным Краснодарского края, 13% наркоманов и токсикоманов - подростки до 14 лет. По данным анонимного опроса в одной из школ, в свои 16-17 лет 62% детей пьют, 22% - курят и 8% употребляют наркотики. Отвержение, холодность, отсутствие тепла и ласки со стороны родителей сначала травмируют ребенка, а затем ожесточают его, подталкивают к «другой жиз-

ни», в другое общество, где он будет понят, принят, где его не осудят. [2. с. 8]

Даже в благополучных семьях родители часто не способны обеспечить развлечения ребенку. Родителям важно понять, что он нуждается не только в заботе о пище, здоровье и учебе, но не менее, и даже более, в организации его свободного времени, в поддержании интереса к окружающему миру. Известно, что, чем выше культурный уровень семьи, чем интереснее и спокойнее ребенку дома, тем позже он уходит из-под влияния взрослых, тем больше он доверяет жизненным ценностям родителей, тем реже попадает под власть сиюминутных впечатлений и развлечений, предлагаемых ему на улице, тем менее подвержен влияниям моды.

Вопрос о том, что ребенок из неполной семьи меньше подвержен употреблению наркотических веществ является спорным. Так, в последнее время ученые все чаще говорят о том, что неполная семья не является определяющим фактором для наркозависимости ребенка (по данным исследований в США из неполных семей детей-наркоманов – около 5,7%, а из полных конфликтных – около 4,5%; в семье с родным папой и мачехой наркоманов больше, чем в неполной семье с мамой).

Тема детской наркомании в России и в мире самая болезненная. Педагоги-психологи приводят различные примеры исследований, в которых описывают статистические данные, но точное определение того, какая семья - полная или неполная в какой мере влияет на ребенка нет. [3]

Ведь склонность к наркотической зависимости может быть также результатом различных психических травм, спровоцированных неблагоприятной домашней обстановкой, неудачами в школе или физическими недостатками, которые вызывают комплекс неполноценности. Все это приводит к депрессии, потере не только чувства собственного достоинства, но и собственной значимости. При нарастании таких явлений даже однократное или просто случайное употребление одурманивающих средств может привести к возникновению пристрастия к наркотикам.

Литература

1. Мажарина Н. Неполная семья - не приговор / Азбука для родителей. Интернет-портал. URL: http://www.roditeli.ua/semya/psy_family/nepolnaja_semja (Дата обращения: 2.04.2012г.).
2. Сердюкова Н.Б. Наркотики и наркомания. Феникс. 2000 г.
3. Мошенская Л.В. Период ранней взрослости и проблема наркотической зависимости / Официальный сайт реабилитационного центра для нарко-

СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В. А. Сабанцева

Томский государственный университет систем управления
и радиоэлектроники

Научный руководитель: В.В. Орлова, д.с.н., доц.

Социальная активность – рассматривается как совокупность форм человеческой деятельности, сознательно ориентированной на решение задач, стоящих перед обществом, классом, социальной группой в данный исторический период.

Молодежь – это особая социально-возрастная группа, отличающаяся возрастными рамками и своим статусом в обществе: переход от детства и юности к социальной ответственности. Некоторыми учеными молодежь понимается как совокупность молодых людей, которым общество предоставляет возможность социального становления, обеспечивая их льготами, но ограничивая в возможности активного участия в определенных сферах жизни социума [1].

Социальная активность молодежи рассматривается как повышенное, по сравнению с принятым в обществе или той или иной социальной группе, участие в различных социальных практиках, направленных на общественное благо, таких как участие в общественных организациях и движениях, акциях, включенность в молодежные сообщества. В настоящее время в зарубежной социологии молодежный активизм анализируется, как правило, в рамках изучения общественных движений. В отечественной научной литературе социальная активность молодежи рассматривалась преимущественно либо в контексте политической активности (участие в выборах, членство в общественных объединениях и т.п.), либо в ее культурных проявлениях (принадлежность к неформальным молодежным движениям, субкультурным сообществам и т.п.) [2].

Получается, что социальная активность выражается в высоком уровне заинтересованности, включенности в сферу общественных отношений, позволяющая человеку открыто выражать свои устремления и влиять на происходящие в обществе социальные изменения; отсутствие безразличия к ситуациям, как частного характера, так и к ситуациям в сфере общественных отношений (в который может быть включена гражданская и политическая активность).

По мнению Иваненкова С.П. и Кострикина А.В., социальная активность направлена на общественное благо, при этом представление о том, что же представляет собой общественное благо, определяется теми или иными ценностями активистов и может быть диаметрально противоположным.

В современном студенческом обществе социальная активность направлена по нескольким направлениям: формальные организации - профсоюзные организации, волонтерские движения, патриотические объединения, участники КВН, а так же неформальные сообщества - субкультурные объединения, объединения в социальных сетях (таких как ВКонтакте.ru, Живой Журнал и т.д.) и многие другие сообщества.

В каждой из этих сфер жизнедеятельности есть моменты, которые связаны со спецификой проявления молодёжной активности, выражаемые в характере потребностей и интересов студенчества, стиле взаимоотношений, в использовании свободного времени.

В итоге приходим к выводу о непосредственном влиянии социальной активности на разные виды деятельности студенчества, процессы формирования его ценностных ориентаций, жизненной позиции, а соответственно, в целом — образа жизни, его содержания и структурной направленности. Таким образом, социальная активность, выражаемая в определенных видах деятельности, является как общественно полезной, так и лично значимой. Она влияет на формирование самостоятельной, ответственной, социально зрелой личности молодого человека, выступает основой реализации его личностного потенциала [3].

В современных вузах студенческое самоуправление оказывает наибольшее влияние на социальную активность молодежи и способствует ее развитию.

Сегодня студенческое самоуправление в конкретном вузе имеет соответствующую форму, свои направления деятельности. Наиболее часто встречаются следующие его типичные формы:

1. Профсоюзная организация студентов.
2. Общественная организация.
3. Орган общественной самодеятельности (студенческий совет, студенческий деканат, студенческие отряды, студенческие клубы).

Наиболее полно поддержку социальной активности молодежи оказывают студенческие профсоюзные организации. Обществом признается социальная значимость этих организаций. В отличие от неформального студенческого сообщества (группы, компании, банды и т.д.) в профсоюзной организации молодому человеку предоставляется возможность стать субъектом права и социальной деятельности. Она включает субъекта в систему социальных отношений, помогает пости-

гать новые социальные роли. Организация берет на себя "защиту прав и интересов своих членов", "заботу о создании условий для поддержки социальных инициатив", "обеспечение развития лидерского и творческого потенциала личности".

Участвуя в работе по расширению социального пространства внеучебной деятельности, разработке социально-психологических технологий развития личности студента, поддержке их общественных инициатив, профсоюзная организация является инициатором и организатором социальной активности студенческой молодежи и школой демократического взросления студентов.

По результатам проведенного исследования наиболее интересными для студентов направлениями активности являются культурно - досуговая и спортивно – оздоровительная деятельность. Посредством участия в самоуправлении у студентов реализуется их потребность в развитии культурно - досуговой и спортивно – оздоровительной активности, частично — общественно - политической и информационно - коммуникативной.

Заинтересованность студентов в участии в студенческом самоуправлении можно рассматривать как осознанную направленность на развитие самоорганизации, лидерских качеств, организаторских навыков и управленческих умений, коммуникабельности, активной жизненной позиции, что, несомненно, способствует успешной будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Джери Д., Джери Дж. Большой толковый социологический словарь. М.: АСТ, Вече, 1999. Т1-544с., Т2-528с.
2. Аналитические материалы департамента государственной молодежной политики, воспитания и социальной защиты детей, 2005. 17с.
3. Уторуа.srb.ru. Зотов В. В., Горелик О. В. Социальная активность молодежи в контексте функционирования системы студенческого самоуправления.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ, ПОДВЕРГШИМИСЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ НАСИЛИЮ В СЕМЬЕ

О. Савинцева

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель Е.Н. Дудина, к.п.н., доцент кафедры СП

Проблемы насилия в семье определяются тем обстоятельством, что, согласно современным научным представлениям о природе насилия,

оно является естественной составляющей процессов обучения и воспитания, поэтому многие дети в той или иной степени подвергаются насилию.

Р. Е. Токарчук в своих трудах определяет насилие как общественное отношение, в ходе которого одни индивиды с помощью внешнего принуждения, представляющего угрозу жизни, подчиняют себе других, их способности, производительные силы, собственность [1].

Психологическое насилие является наиболее распространенным типом и присутствует практически во всех случаях насилия в семье. Данный тип насилия трудно диагностировать. Если все остальные формы насилия легко определяются, поскольку имеют четкие физиологические последствия, то явные признаки психологического воздействия редко видны, а последствия при этом могут быть чрезвычайно тяжелыми. В связи с этими особенностями, данный вид насилия требует наиболее глубокого рассмотрения.

Психологическое насилие над детьми в семье – это периодическое, длительное или постоянное воздействие родителей, опекунов или других взрослых, ответственных за воспитание ребенка, приводящих к возникновению у него патологических черт характера или же тормозящее развитие его личности [2].

К формам психологического насилия относят:

- *отвержение* – вербальные и невербальные действия, демонстрирующие неприятие ребёнка, принижающие его достоинство;

- *терроризирование* – угроза убить ребёнка, причинить ему физический вред, поместить в опасное или страшное место;

- *изоляция* – последовательные действия, направленные на лишение ребёнка возможности встречаться и общаться со сверстниками или взрослыми как дома, так и вне его;

- *эксплуатация/развращение* – действия в отношении ребёнка, способствующие развитию у него дезадаптивного поведения (саморазрушающего, антисоциального, криминального, дивиантного и др.);

- *игнорирование* – отсутствие эмоционального отклика на нужды ребёнка и лишение его эмоциональной стимуляции [3].

А. А. Реан выделяет такое понятие как «пренебрежение нуждами ребенка (моральная жестокость)», которое подразумевает отсутствие со стороны родителей, опекунов или других взрослых, ответственных за воспитание ребенка, элементарной заботы о нем, в результате чего нарушается его эмоциональное состояние и появляется угроза его здоровью и развитию. Формы моральной жестокости могут быть различны: недостаточное возрасту и потребностям ребенка наличие питания, одежды, жилья, образования, медицинской помощи, включая отказ от его лечения; отсутствие должного внимания и заботы, в результате че-

го ребенок может стать жертвой несчастного случая; вовлечение в употребление алкоголя, наркотиков, а так же в совершение преступления [4].

Сталкиваясь с такой формой отношения к своей личности, как психологическое насилие подростки чаще всего испытывают:

- ухудшение самочувствия (физического и психологического);
- постоянную тревогу и раздражительность;
- желание поскорее запереться в своей комнате и остаться одному;
- обиду;
- неуверенность в себе;
- полное бессилие;
- сильное внутреннее напряжение, которое не дает спокойно учиться;
- боль и страх;
- ожидание, каких либо дальнейших действий, может быть даже физических;
- сильную подавленность;
- враждебность к себе [5].

Последствиями эмоционального насилия так же могут быть: нарушение сна, длительное сохраняющееся подавленное состояние; агрессивность; склонность к уединению; чрезмерная уступчивость, заискивающее, угодливое поведение; угрозы и попытки самоубийства; неумение общаться, налаживать отношения с другими людьми, включая сверстников; плохая успеваемость; низкая самооценка; нарушение аппетита и др. [6].

Подростки, лишённые любви и заботы родителей, готовы полюбить и довериться любому взрослому, который проявит к ним хоть немного внимания. Поэтому они имеют высокий риск оказаться объектом сексуального посягательства со стороны педофилов, которые могут завоевать их привязанность, делая небольшие подарки [7].

Английский психолог А. Миллер в книге «Для твоего собственного блага» описала деструктивные установки, представления и мифы, формирующиеся у подростков как следствия психологического насилия. К ним относятся:

- любовь — это обязанность;
- родители заслуживают уважения по определению — просто потому, что они родители;
- дети не заслуживают уважения просто потому, что они дети;
- высокая самооценка вредна, а низкая — делает людей альтруистами;
- нежность (сильная любовь) вредна;

- удовлетворять детские желания неправильно, суровость, грубость и холодность — хорошая подготовка к жизни;
- притворяться благодарным лучше, чем откровенная неблагодарность;
- то, как вы себя ведете, важнее того, что вы на самом деле собой представляете;
- родители не переживут, если их обидеть;
- родители не могут говорить глупости или быть виноватыми;
- родители всегда правы, они не могут ошибаться [8].

В связи с тем, что существующие программы работы с подростками, подвергшимися психологическому насилию в семье, не полностью охватывают весь спектр его личностных проблем, актуальным является составление такой программы, которая бы включила всесторонние методы, направленные на решение таких проблем.

Таким образом, исходя из актуальности темы, мы разработали социально-педагогическую программу, целью которой является разрешение проблем личностного развития и социализации подростка, подвергшегося психологическому насилию в семье.

Задачами социально-педагогической программы являются:

- выявить подростков, подвергавшихся психологическому насилию;
- определить последствия психологического насилия;
- осуществить реабилитационную работу с ребенком;
- улучшить психофизиологическое состояние ребенка.

Социально-педагогическая программа предназначена для реализации в условиях санатория-профилактория в течение смены.

Программа реализуется на принципах: гуманизма, целесообразности, системности, целостности, комплексности.

Социально-педагогическая программа включает в себя 3 этапа. Диагностический этап предполагает выявление через тестирование и анкетирование той категории подростков, которая была подвержена психологическому насилию, а также определение последствий психологического насилия, оказываемого на подростка, осуществляющееся через наблюдение за его поведением в общении с взрослыми, детьми. Используются такие диагностические методики, как: рисуночный тест «Автопортрет», «Рисунок семьи», коллективно-творческая игра «Алфавит».

Этап реализации социально-педагогической программы основан на осуществлении группы методов, к ним относятся: метод арттерапии «Индивидуальное рисование», «Высвобождения гнева», метод вокалотерапии «Кузнечик», проигрывание ситуаций конфликта, предшествующих психологическому насилию над подростком, обучение пра-

вильному выходу из них, а также организация активной жизнедеятельности подростка.

Содержанием итогового этапа реализации социально-педагогической программы является диагностика психологического состояния детей, оценка эффективности социально-педагогической программы, внесение корректив (при необходимости) в содержание социально-педагогической программы.

Разработанная социально-педагогическая программа работы с подростками, подвергшимися психологическому насилию в семье, прошла частичную апробацию в рамках второй летней смены 2011 г. Результаты апробации положительные: диагностический этап показал актуальность реализации социально-педагогической программы (56% обследуемых детей смены были подвержены психологическому насилию) и возможность решения вышеуказанных последствий за период летней смены в условиях санатория-профилактория.

Данная социально-педагогическая программа внесена в план работы первой и второй смены санатория-профилактория «Прометей» на 2012 г.

Литература

1. Токарчук Р. Е. Насилие как составообразующий признак хищений: вопросы уголовной ответственности / Р. Е. Токарчук - Омск, 2008. - 371 с.
2. Шапошникова, Т. Е. Педагогика насилия : ненасилия в семье / Т. Е. Шапошникова // Педагогическое образование и наука. - 2009. - N 8. - С. 84-89
3. Соколова Е. Т. Психологическая помощь пострадавшим от семейного насилия: научно-методическое пособие / Л. С. Алексеевой - М. : Государственный НИИ семьи и воспитания, 2006. - 158с.
4. Психология подростка. Учебник. Под редакцией члена-корреспондента РАО А. А. Реана - СПб.: «прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. - 480 с.
5. Малкина-Пых, И. Г. Психология поведения жертвы : справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. - М. : Эксмо, 2006
6. Фельдштейн Д. И. Психология воспитания подростка./ Д. И. Фельдштейн - М., 2005.
7. Медведева, И. Я. В шаге от любви / И. Я. Медведева, Т. Л. Шишова // Воспитание школьников. - 2009. - N 10. - С. 66-70
8. Луковцева, З. В. Формирование самосознания подростков, воспитывающихся в условиях жестокого обращения / З. В. Луковцева, С. Ю. Гаямова // Психология и школа. - 2005. - № 3. - С. 42-56.

ПРОФИЛАКТИКА АЛКОГОЛИЗМА ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ СРЕДСТВАМИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Н. В. Скирневская

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Л.Г. Смышляева, к.п.н., доцент

«Болезнь легче предупредить, чем лечить» - это золотое правило медицины приобретает особое значение, когда речь идет о вредных привычках молодежи. Одной из распространенных форм вредных привычек является алкоголизация. Социологические исследования и данные официальной медицинской статистики показывают, что употребление алкоголя достаточно широко распространено в молодежной среде. С той или иной частотой потребляют алкогольные напитки, согласно личному признанию, около 82% людей в возрасте 12-22 лет. Средний возраст, в котором молодежь начинает потреблять алкоголь, составляет 14 лет. Социальная ситуация развития человека в этом возрасте представляет собой переход от детства к самостоятельной и ответственной взрослой жизни. Наряду с физиологическими изменениями, приводящими к изменениям в поведении подростков. Происходят изменения и на психологическом уровне. Кардинальные изменения касаются мотивации. В содержании мотивов на первый план выходят мотивы, которые связаны с формирующимся мировоззрением. С планами будущей жизни. С мотивационной сферой тесно связано нравственное развитие подростка, которое существенным образом изменяется именно в переходном возрасте. Усвоение подростком нравственного образца происходит тогда. Когда он совершает реальные нравственные поступки в значимых для него ситуациях.

Но усвоение этого нравственного образца не всегда происходит гладко. Совершая различные поступки, подросток больше поглощен частным содержанием своих действий. Процессы эти весьма глубокие, поэтому часто изменения, происходящие в области нравственности, остаются незамеченными ни родителями, ни учителями.

Новообразованиями данного возраста являются: чувство взрослости; развитие самосознания; формирование идеала личности, склонность к рефлексии, интерес к противоположному полу, половое созревание; повышенная возбудимость, частая смена настроения; особое развитие волевых качеств; потребность в самоутверждении и самоусовершенствовании в деятельности, имеющий личностный смысл; самоопределение[1].

Какие факторы могут привести к неблагоприятному взрослению?

В литературе указывают три группы: нарушение динамизации, стабилизации и оптимизации.

Если нарушение динамизации не позволяет подростку получить новые впечатления и разнообразить деятельность, то, оказываясь в застое и однообразии, он пытается совершать экстраординарные поступки, не представляя, чем все это может закончиться. Нарушение стабильности приводит к неуверенности и неопределенности. Тогда подросток заявляет, что не понимает, чего от него хотят, поскольку нет единства и постоянства требований. Фактор оптимизации способствует комфортности, к которой стремятся все. При этом не возникают сильные переживания неудач, отсутствуют психические травмы. При всей навязанности извне социологизаторский подход к формированию личности ставим в центр внимания подростка. Предлагаем разные условия актуализации его личности. Отсутствие хотя бы одного из факторов вызывает неблагополучие. Под неблагополучием понимается некомфортность, напряженность, неудовлетворенность собой, окружающими людьми, обстоятельствами.

Психологически неблагополучие проявляется в опасении, беспокойстве, недовольстве, огорчении, гневе, раздражении, горе и страданиях, отчаянии и ужасе.

Где причины неблагополучия подростка?

Однозначно, не в личности подростка и не в его деятельности (не в учении), не во взрослых и не в среде, а в комплексе всех этих составляющих, который становится основой взаимодействия и целесообразности их контактов. Неблагополучие подростка - это результат воздействия многих процессов.

Почему возникают отклонения от общественных норм и правил?

Всему начало - семья, ее принципы, традиции, заведенный распорядок жизни, права и обязанности каждого [2].

Под неблагополучной семьей понимают такую семью, в которой нарушена структура, обесцениваются или игнорируются основные семейные функции, имеются явные или скрытые дефекты воспитания, в результате чего появляются трудные дети. С учетом доминирующих факторов неблагополучные семьи можно условно разделить на две большие группы, каждая из которых включает несколько разновидностей.

Первую группу составляют семьи с явной формой неблагополучия: это так называемые конфликтные, проблемные семьи, асоциальные, аморально криминальные и семьи с недостатком воспитательных ресурсов (в частности неполные).

Вторую группу представляют внешне респектабельные семьи, образ жизни которой не вызывает беспокойства и нареканий со стороны

общественности, однако ценностные установки и поведение родителей в них резко расходятся с общечеловеческими ценностями, что не может не сказаться на нравственном облике воспитывающихся в таких семьях подростков. Среди явно неблагополучных семей наиболее распространены являются те, в которых один или несколько членов зависимы от употребления психоактивных веществ, прежде всего алкоголя. Пьянство родителей – один из мощных неблагоприятных факторов, разрушающих не только семью, но и душевное равновесие подростка. Отсутствие достаточного жизненного опыта, неокрепшая психика – все это приводит к тому, что царящая в доме дисгармония, ссоры и скандалы, непредсказуемость и отсутствие безопасности, а также отчужденное поведение родителей глубоко травмируют детскую душу, и последствия этого травмирования зачастую накладывают глубокий отпечаток на дальнейшую жизнь подростка. Подростки, родители которых были алкоголиками, часто сами заболевают хроническим алкоголизмом. Риск заболеть у них выше, чем у тех, чьи родители не злоупотребляют спиртными напитками. На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что вследствие определенных причин в подростковом возрасте происходит формирование влечения к алкоголю, которое перерастает в привычку и приводит к алкогольной зависимости[3]. С целью предупреждения возникновения и развития алкоголизма подростков необходимо проводить профилактическую работу. Эффективность такой работы повысится, если профилактика алкоголизма подростков из неблагополучных семей будет проводиться средствами духовно-нравственного воспитания. Что же такое средства воспитания? С помощью каких средств воспитания достигают поставленных целей?

Распространенным является мнение, что средством воспитания может быть любой объект среды. Такое мнение высказывают В.Н.Журавлева, Л.Ф. Меняев, Н.Е.Щуркова. По мнению В.П.Сластенина средства воспитания применяются в единстве с методами и методическими приемами. К ним относят материальные и идеальные предметы действительности, используемые как орудия, инструменты педагогической деятельности. Так сам ли объект или деятельность с ним выполняют функции средств воспитания? Если средством считать нечто такое, под воздействием чего из предмета труда получается планируемый результат, то приходится признать, что в воспитании средством является деятельность воспитанника. Следует иметь в виду, что формирование качества личности происходит в результате духовной деятельности, труда души! Эмоциональные восприятия, переработки в сознании и формирования выводов для себя, а не прямого воздействия материальных предметов на органы чувств. В

воспитании используется фактически весь предметный мир, окружающий воспитанника. Но все эти предметы не являются средствами воспитания, они включаются в воспитательный процесс лишь как элементы среды обитания, которые осваиваются и преобразуются в деятельности [4].

В отечественной педагогике первым высказал мнение о деятельности как средстве воспитания К.Д.Ушинский. Он утверждал, что в качестве средств воспитания следует использовать четыре «деятели», оказывающих на сознание, чувства и поведение воспитанников прямое воздействие. Среди них К.Д.Ушинский назвал прежде всего учение как одно из самых сильных воспитательных средств. Наряду с учением великий русский педагог называет игру и труд важнейшими воспитательными средствами. Кроме игры, работы и учения ребенка сама его жизнь – его отношения с воспитателями и товарищами – должна быть устроена так, чтобы она по мере развития воспитанника проникалась все более серьезными интересами и самый круг этой жизни развивался все шире и шире. Таким образом, четыре вида деятельности, в понимании К.Д.Ушинского, – игра, работа, учение и сама жизнь ребенка – являются теми средствами, которые обеспечивают достижение цели в одном направлении.

Жизненность взглядов К.Д.Ушинского о видах деятельности как средствах воспитания подтверждена в последующем в трудах П.Ф.Каптерева, психологов Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна, Б.Г.Ананьева и др. Такое понимание сущности средств воспитания позволяет достаточно строго иерархизировать важнейшие педагогические понятия, поставить в подчиненное положение по отношению к средствам формы и методы их использования. Эти общие положения о средствах воспитания важны для понимания сути важнейших характеристик общения, учения и труда как средств воспитания [5]. Таким образом, профилактику алкоголизма подростков из неблагополучных семей целесообразно проводить средствами духовно-нравственного воспитания. К таким средствам относятся четыре основных вида деятельности подростка – общение, учение, труд и игра, каждое из которых имеет свою характеристику, методы и формы профилактических мероприятий.

Литература

1. Психология подростка. Под ред. Реана А.А. – СПб. : Прайм Еврозонак, 2003.
2. Корнилова Г.В. Подростки группы риска.- СПб.: Питер, 2005.
3. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи. – Москва.: Владос Пресс, 2006.
4. Сластенин В.А. Общая педагогика, Ч. 2. - Москва, 2002.

5. Селиванов В.С. Основы общей педагогики. Теория и методика воспитания. – Москва : Академия, 2005.

СУЩЕСТВЕННЫЕ АСПЕКТЫ ПОНЯТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК СОЦИАЛЬНОГО ЯВЛЕНИЯ ОБЩЕСТВА

В. В. Станский

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: И.А. Дроздецкая, ст. преподаватель

В последние десятилетия тема толерантности стала одной из наиболее актуальных и широко востребованных во всем мире. Это, в свою очередь предполагает необходимость рассмотреть его как социальное явление общества. Суть толерантности заключается в признании похожести и одновременно непохожести людей, их многообразия.

В разных языках в зависимости от исторического опыта народов общее содержание понятия толерантности имеет различные смысловые оттенки:

- в английском языке толерантность «готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь»;

- во французском – «уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических и религиозных взглядов»;

- в китайском – быть толерантным значит «позволять, допускать, проявлять великодушие в отношении других»;

- в арабском толерантность – это «прощение, снисхождение, мягкость, снисходительность, сострадание, благосклонность, терпение... расположенность к другим»;

- в персидском – «терпение, терпимость, выносливость» [5].

С точки зрения социальной психологии (Г. Л. Бардиер и др.), толерантность (от лат. *tolerantia* – терпение) – это, прежде всего некое особое, идущее от самого человека, отношение, аттитюд (уважение, принятие, понимание-признание – это три компонента аттитюда), потребность, ценность, норма, взгляд или убеждение; вместе с тем, это некая морально-нравственная категория, которая формируется обществом (долг, обязанность). Пусковой механизм появления и проявления толерантности – это обнаружение различий между людьми, группами, государствами, культурами и способ реагирования на них (война или мир). Психологические качества, обеспечивающие толерантность, – это все возможные формы самовыражения людей, допускающие или ограничивающие проявления социальных различий. [1].

Наиболее часто встречается в литературе позиция рассмотрения толерантности как социального отношения или социальной установки (аттитюда).

Почебут Л. Г., доктор психологических наук, профессор, руководитель «Центр толерантности и доверия» г. Санкт-Петербург, трактует толерантность как способ отношения к неприятным или чуждым объектам – снисходительное их допущение или принужденное терпение без применения насилия [7].

Мацковский М. С., известный специалист в области социологии семьи, доктор философских наук, член-корреспондент РАО, рассматривает толерантность как определенное качество взаимодействия между субъектом и объектом толерантности, характеризуемое готовностью субъекта принимать социокультурные отличия объекта, включающие в себя внешние признаки, высказывания, особенности поведения и т.д. [3].

Кандидат психологических наук Н. В. Недорезова трактует толерантность как социальную установку в аспекте трех компонентов ее структуры (поведенческого, эмоционального, когнитивного)» [4].

По мнению О. Ю. Харламовой толерантность характеризуется как отношение личности, группы, общества друг к другу, проявляющееся в смирении или принятии [11].

Американский политический философ М. Уолцер понимает толерантность как некую установку или умонастроение [10].

Когнитивную и конативную (поведенческую) сторону толерантности рассматривает советский и российский философ, доктор философских наук А. В. Перцев. Согласно его определению, толерантность – это переходное состояние от конфликта, выливающегося в насилие, к взаимопониманию и сотрудничеству. [6].

Психолог Г.У. Солдатова предлагает выделять четыре основных ракурса толерантности: как психологической устойчивости, как системы позитивных установок, как совокупности индивидуальных качеств, как системы личностных и групповых ценностей [8].

Другим вариантом проникновения в сущность понятия толерантности является рассмотрение этого феномена как «толерантного сознания» [9].

Существует также самостоятельный подход, трактующий толерантность как устойчивость. Например, в англо-русском психологическом словаре психологический смысл толерантности выражается так: приобретенная устойчивость; устойчивость к неопределенности; этническая устойчивость; предел устойчивости (выносливости) человека; устойчивость к стрессу; устойчивость к конфликту; устойчивость к поведенческим отклонениям [5].

Многие авторы для определения толерантности пользуются категорией «свое-чужое», обозначающей, с одной стороны, факт существования различий между людьми (социальными группами), с другой – факт существования процессов самоидентификации. Предполагается, что толерантность позволяет человеку принимать «чужое» (иное, другое, отличное), не теряя при этом собственной идентичности. В парадигме «свое-чужое» «толерантность – это не пассивное принятие, а активный поиск соприкосновения с неясным, непонятным, чужим; желание понять это неясное. Пассивное принятие чужого – это элемент конформности, т.е. процесса потенциально возможной потери индивидуальности» [5].

Преобладающее большинство авторов, указывая на сложности смыслового перевода термина, тем не менее, широко пользуются категорией «терпимость», соотнося толерантность с терпимостью к инакомыслию и инакодействию. Е.Ю. Клепцова в своей кандидатской диссертации по педагогической психологии предпринимает попытку разграничения понятий «терпимость» и «толерантность». В частности, она определяет терпимость как свойство личности, в котором выражается отношение человека к миру в целом, вещам, предметам, другим людям, их взглядам, самому себе, актуализирующееся в ситуациях несовпадения взглядов, ценностей, мнений, поведения людей и т.п., проявляющееся в повышении сензитивности к объекту.[2]. Ведущим механизмом терпимости становится принятие чего-либо как данности (понимание, эмпатия, ассертивность).

В психологии, согласно экзистенциально-гуманистическому подходу толерантность трактуется как осознанная, осмысленная и ответственная ценность и жизненная позиция, реализация которой в каждой конкретной ситуации имеет определенный смысл и требует от субъекта толерантности поиска этого смысла и ответственного решения.

С позиции диверсификационного подхода понятие толерантность – это сложный, многоаспектный и многокомпонентный феномен, имеющий множество линий проявления и развития, и потому, пронизывающий все сферы социальной и индивидуальной жизни человека, являющийся важным измерением практически любого психологического процесса и состояния.

С позиций когнитивного подхода толерантность в основе своей имеет знания и рациональные доводы, которые признают сложность, многомерность и многообразие, а также невозможности сведения всего многообразия точек зрения к «общей истине» и неизбежной множественности индивидуальных картин мира.

Бихевиоральный подход трактует толерантность как особое поведение человека, направленное на конструктивное взаимодействие с

этим «другим»; как качество, характеризующее отношение к другому человеку как к равнодостоящей личности и выражающееся в сознательном подавлении чувства неприятия, вызванного всем тем, что знаменует в «другом» иное.

Диалоговый подход обуславливает важный тип толерантности – межличностная толерантность – особый способ построения взаимоотношений, межличностного взаимодействия и общения с другими людьми, в том числе – «иными». Именно в этом виде толерантности наиболее ярко проявляются все основные аспекты проблемы толерантности – как с точки зрения ее изучения, так и с точки зрения развития и обучения.

При фасилитативном подходе основное внимание уделяется поиску адекватной психолого-педагогической тактики развития толерантности на создании наиболее благоприятных условий для выработки каждым собственной, самостоятельной и независимой позиции, для естественного, рефлексивного и индивидуального становления толерантности.

Наиболее точное в современной отечественной педагогике трактовку толерантности предложил, д.пед.н., профессор Б.З. Вульфов, рассматривающий толерантность как способность человека (или группы) сосуществовать с другими людьми, которым присущи иные менталитет, образ жизни. Под процессом воспитания он подразумевает создание пространства взаимодействия с другими по взглядам или поведению людьми, их сообществами [13].

В социально-педагогическом контексте нет однозначного понимания толерантности, несмотря на довольно широкое распространение данного термина в социологии, психологии и философии. Доктор психологических наук, профессор, Академик РАО А. Асмолов считает, что это качество выражает три пересекающихся значения: устойчивость, терпимость и допустимое отклонение [12].

Данные подходы могут служить основой для разработки различных психолого-педагогических исследовательских и диагностических программ по развитию толерантности, в том числе и для построения толерантной среды вуза как одного из условий формирования толерантной личности.

При попытке выяснить научное значение понятия «толерантность» были проанализированы справочные, энциклопедические, научно-публицистические и другие материалы, поскольку данное понятие используется в самых разных областях знания: этике, психологии, политике, теологии, философии, медицине и др., в результате чего были выявлены рядоположенные определяемые понятия. К раскрывающим сущность понятия «толерантность» относятся слова: терпимость, терпение, признание, уважение, великодушие в отношении других, про-

щение, снисхождение, мягкость, снисходительность, сострадание, благосклонность, терпение, расположенность к другому, выносливость, готовность к примирению и др.

В соответствии с Декларацией принципов толерантности (ЮНЕСКО, 1995 г.) толерантность определяется следующим образом: «Ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в праве всех индивидов гражданского общества быть различными, обеспечении устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами, уважении к разнообразию различных мировых культур, цивилизаций и народов, готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям».

Анализ понятия «толерантности» показал, что данная категория имеет множество трактовок, свидетельствующих о ее многомерности, многоаспектности. Наиболее подходящим определением, в рамках нашего исследования является следующее: толерантность – это активная нравственная позиция и психологическая готовность к терпимости во взаимопонимании между этносами, социальными группами, во взаимодействии с людьми иной культурной, национальной, религиозной или социальной среды. Это актуализирует поиск условий, механизмов, средств, форм и методов, направленных на формирование, воспитание толерантности на всех уровнях ее проявления в поведении, в структуре отношений, в социокультурном пространстве.

Литература

1. О смыслах понятия «толерантность» // Век толерантности. – 2001. – №1. – С. – 5–6.
2. Бардиер, Г. Л. Социальная психология толерантности / Г. Л. Бардиер. – СПб., 2005.
3. Почебут, Л. Г. Организационно-методические основы функционирования центра толерантности / Л. Г. Почебут. – СПб., 2004.
4. Мацковский, М. С. Толерантность как объект социологического исследования // Межкультурный диалог: исследования и практика / под ред. Г. У. Солдатовой, Т.Ю. Прокофьевой, Т. Л. Лютой. – М. : Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004.
5. Недорезова Н. В. Толерантность в межличностном общении старшеклассников : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Недорезова Наталья Владимировна. – М., 2005. – 26 с.
6. Харламова, О. Ю. Воспитание у студентов вузов профессиональной толерантности в ходе обучения иностранному языку : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Харламова Ольга Юрьевна. – СПб., 2004. – 32 с.
7. Уолцер, М. О терпимости / Майкл Уолцер. – М. : Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. – 160 с.
8. Перцев, А. В. Ментальная толерантность // Вестник Уральского межрегионального ин-та обществ. Наук. – 2002. – №1. – С. –14-18.

9. Солдатова, Г. У. Толерантность : психологическая устойчивость и нравственный императив // Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – М. : МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003.
10. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) : Сб. науч.-метод. ст. М. : Изд-во Москов. психол. – социал. ин-та; Воронеж : Изд-во НПО МОДЭК, 2002.
11. Клепцова, Е. Ю. Психологические условия формирования терпимого отношения педагогов к детям / Е. Ю. Клепцова. – М., 2003.
12. Асмолов А. Г. На пути к толерантному сознанию / А. Г. Асмолов. – М., 2000. – С.7.
13. Вульффов Б.З. Воспитание толерантности: сущность и средства // Внешкольник. – 2002. – №6. – С.12–16.

СКЛОННОСТЬ К УПОТРЕБЛЕНИЮ НАРКОТИЧЕСКИХ ВЕЩЕСТВ ДЕТЕЙ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

А. П. Петрова

Томский государственный педагогический университет

*Научный руководитель: Л.С. Еремина, ст. преподаватель
кафедры социальной педагогики ТГПУ*

Издавна предпринимались попытки понять, почему люди приводят себя в состояние одурманивания и опьянения. Современные ученые достаточно подробно разрабатывают объяснения возникновения наркотической зависимости и выделяют 3 группы факторов наркотизации: социологические, включающие влияние общества и семьи, биологические, объясняющие склонности к злоупотреблению особенностями организма и особой предрасположенностью, и психологические (или психические), рассматривающие особенности и отклонения в психике. Некоторые ученые также называют культурологические аспекты наркотизации, т. к. влияние определенной культурной традиции употребления наркотиков позволяет объяснить мотивы, не поддающиеся объяснению тремя перечисленными факторами.

Общественные неурядицы, распространенность наркомании в регионе, профессии, связанные с легким доступом к наркотикам, - все это социальные факторы. Но т. к. основная задача нашей статьи – сравнительный анализ склонности к употреблению наркотических веществ детей из полных и неполных семей, в первую очередь остановимся на проблемах, связанных с семьей.

Как правило, именно проблемы в семье толкают ребенка в «группу риска», создают почву для обращения ребенка к наркотикам. Психологами утверждается, что неполная семья сама по себе порождает патологии развития. У детей с одним родителем чаще всего возникают трудности общения. Существуют понятия «семейный дефицит» и

«социальный голод», когда ребенок растет без внимания и заботы, без необходимого общения, что часто является причиной обращения к спиртному и наркотикам в период взросления.

Статистика детей, воспитываемых в неполных семьях, возрастает с течением времени. В России, в США это число составляет около 30%. Значительное большинство детей остается с мамой. Причин образования неполной семьи всего три (по процентному убыванию):

- развод (расставание);
- никогда не создавали полную семью (рождение ребенка вне семейных отношений, сожительства);
- смерть одного из родителей.

Однако неполную семью сегодня уже перестают однозначно определять как негативное социальное явление. Конечно, это не идеальный вариант для ребенка, для родителей. Но порой, неполная семья может стать источником свободы, радости, здоровья, счастья, которых невозможно было достичь в полной семье.

Существует несколько видов неполных семей, которые по разному влияют на воспитание ребенка. Например, неполная семья с гиперопекой - существованием у родителя постоянного чувства страха за ребенка, навязчивых опасений за его жизнь, здоровье, благополучие. Родитель всю свою любовь и переживания накладывает на ребенка, чем и опасает его от приема различных наркотических средств. Ребенок постоянно находится под наблюдением родителя.

Другой вид неполных семей, семья со стилем воспитания «Мама-авторитет» - это осуществление у родителя постоянного контроля над ребенком, родитель у ребенка считается авторитетом и ребенок не может идти наперекор слову родителя. В такой семье слово родителя считается самым главным и если родитель что-то запрещает, то ребенок этого никогда не сделает. Этим самым такая семья тоже ограждает ребенка от «плохих компаний» и от употребления ребенком наркотических веществ. Однако названные особенности воспитания детей в неполных семьях в своих крайних проявлениях могут оказать и нежелательное влияние на формирование склонности у детей к употреблению наркотиков, поэтому здесь необходим высокий самоконтроль со стороны родителя.

Полная семья – семья которая состоит из двух супругов. В таких семьях ребенок обеспечивается любовью и достатком. Дети из полной семьи редко в чем-то нуждаются. Но часто в полной семье ребенок даже достигнув 18-ти летнего возраста редко становится самостоятельным. Ребенок долгое время проживает с родителями, окружен лаской и любовью. В большинстве случаев дети из такой семьи получив многое

от своих родителей хотят чего-то нового. Поэтому дети из полной семьи подвержены употреблению наркотических веществ.[1]

Отсутствие гармонии в полной семье также является фактором риска. Не стоит строго оценивать непослушание, плохую успеваемость, отчуждение ребенка в семье, где не могут избежать конфликтов, где притесняют, подавляют одного из членов семьи, где у родителей постоянное недоверие по отношению друг к другу и к детям, где ребенок изолирован от окружающих, от сверстников, где низкий материальный и культурный уровень, избиение и психологическое насилие детей, насилие между родителями. У таких детей возникает чувство одиночества, скуки, легко рождаются зависть к ровесникам, беспокойство, депрессии, страхи или же агрессивность, лживость, драчливость, связанные с переживанием одиночества, пустоты, ненужности. У избиваемых детей отмечают склонность к разрушению и протесту, низкий самоконтроль, слабость познавательных интересов, нежелание трудиться. Все это, в случае встречи с наркотиком, делает их неспособными противостоять втягиванию, в то время как дети, не переносившие стресс, получившие в семье позитивный заряд, уверенность в своих силах, даже попробовав наркотик, могут отказаться от его дальнейшего употребления, удовлетворив свое любопытство. Дети с грузом неблагоприятных жизненных событий отличаются сниженной самооценкой, комплексами неполноценности, переживают чувство мести и ненависти к родителям и учителям, не желающим понять их. Не имея возможности объяснить дурное к себе отношение, они обращаются к спиртному, наркотикам, попыткам самоубийства. По данным Краснодарского края, 13% наркоманов и токсикоманов - подростки до 14 лет. По данным анонимного опроса в одной из школ, в свои 16-17 лет 62% детей пьют, 22% - курят и 8% употребляют наркотики. Отвержение, холодность, отсутствие тепла и ласки со стороны родителей сначала травмируют ребенка, а затем ожесточают его, подталкивают к «другой жизни», в другое общество, где он будет понят, принят, где его не осудят. [2. с. 8]

Даже в благополучных семьях родители часто не способны обеспечить развлечения ребенку. Родителям важно понять, что он нуждается не только в заботе о пище, здоровье и учебе, но не менее, и даже более, в организации его свободного времени, в поддержании интереса к окружающему миру. Известно, что, чем выше культурный уровень семьи, чем интереснее и спокойнее ребенку дома, тем позже он уходит из-под влияния взрослых, тем больше он доверяет жизненным ценностям родителей, тем реже попадает под власть сиюминутных впечатлений и развлечений, предлагаемых ему на улице, тем менее подвержен влияниям моды.

Вопрос о том, что ребенок из неполной семьи меньше подвержен употреблению наркотических веществ является спорным. Так, в последнее время ученые все чаще говорят о том, что неполная семья не является определяющим фактором для наркозависимости ребенка (по данным исследований в США из неполных семей детей-наркоманов – около 5,7%, а из полных конфликтных – около 4,5%; в семье с родным папой и мачехой наркоманов больше, чем в неполной семье с мамой).

Тема детской наркомании в России и в мире самая болезненная. Педагоги-психологи приводят различные примеры исследований, в которых описывают статистические данные, но точное определение того, какая семья - полная или неполная в какой мере влияет на ребенка нет. [3]

Ведь склонность к наркотической зависимости может быть также результатом различных психических травм, спровоцированных неблагоприятной домашней обстановкой, неудачами в школе или физическими недостатками, которые вызывают комплекс неполноценности. Все это приводит к депрессии, потере не только чувства собственного достоинства, но и собственной значимости. При нарастании таких явлений даже однократное или просто случайное употребление одурманивающих средств может привести к возникновению пристрастия к наркотикам.

Литература

1. Мажарина Н. Неполная семья - не приговор / Азбука для родителей. Интернет-портал. URL: http://www.roditeli.ua/semya/psy_family/nepolnaja_semja (Дата обращения: 2.04.2012г.).
2. Сердюкова Н.Б. Наркотики и наркомания. Феникс. 2000 г.
3. Мошенская Л.В. Период ранней взрослости и проблема наркотической зависимости / Официальный сайт реабилитационного центра для наркозависимых «Аврора». URL: <http://fondaaurora.com.ua/public/obschie-voprosy/32-narkoticheskaya-zavisimost> (Дата обращения: 2.04.2012г.).

ДИАГНОСТИКА, КОРРЕКЦИЯ И ПРОФИЛАКТИКА ОТКЛОНЕНИЙ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

ОБСЛЕДОВАНИЕ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

О. А. Гончарова

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: О. И. Киселева, к. ф. н., доцент

Проблема формирования словарного запаса занимает важнейшее место в современной логопедии, а вопрос о состоянии глагольного словаря при различных речевых нарушениях и о методике его развития является одним из актуальных вопросов. [2, с. 4]

Р.Е. Левина, выделив особую категорию детей, имеющих системное недоразвитие всех компонентов языка, т.е. «общее недоразвитие речи», указывала на различные словообразовательные возможности этих детей. Было показано, что овладение словообразовательными навыками и хорошим уровнем словарного запаса становится доступным лишь детям с III уровнем речевого развития, получившим определение «развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического недоразвития». Практически все исследователи, изучавшие проблему общего недоразвития речи, так или иначе отмечали недостаточные возможности этих детей в образовании новых форм слов (Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Р.И. Шуйфер, А.В. Ястребова, и др.).

В связи с недоразвитием речевой деятельности, в том числе процессов анализа, синтеза, сравнения, обобщения, дифференциации, у детей с ОНР обнаруживаются и особенности процессов словообразования. Неумение пользоваться различными способами словообразования приводит к ограниченной возможности обогащения глагольного словаря, к неточности понимания и дифференциации родственных слов, трудностям морфемного анализа, что является необходимым условием усвоения морфологического принципа правописания. [3, с. 12]

В предложении глаголы выступают в роли сказуемого. В качестве связующего звена глагол служит одним из главных членов предложе-

ния. «Глагол является самой сложной и самой емкой грамматической категорией русского языка. Он более конструктивен, чем остальные части речи» [Виноградов]

В настоящее время недостаточно исследовательского материала, посвященного изучению глагольной лексики и особенностям формирования ее у детей. В то же время изучение особенностей глагольной лексики у детей с ОНР имеет большое значение для диагностики нарушений речи, а также для совершенствования логопедической работы с этими детьми. В данной работе необходимо изучить особенности нарушения глагольной лексики у детей с ОНР и ФФН и подобрать методы их коррекции.

Гипотеза исследования: заключается в предположении о необходимости и эффективности проведения коррекции и развития глагольного словаря детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи: Исследовать глагольную лексику у детей с ОНР III уровня и изучить специальную психолого-педагогическую, лингвистическую, логопедическую и методическую литературу по проблеме исследования; подобрать диагностику состояния глагольной лексики в экспрессивной и импрессивной речи у детей старшего дошкольного возраста; провести анализ результатов исследования; подобрать коррекционную методику, направленную на устранение недостатков глагольного словаря у детей с ОНР III уровня.

Изучив литературу, мы установили, что у детей с III уровнем ОНР словарный запас не соответствует возрасту, наблюдаются расхождения в объеме активного и пассивного словаря. Если глагол имеется у ребенка в пассивном словаре, то он не всегда его использует в активном словаре или же заменяет другим, более понятным для него самого. В глагольном словаре детей преобладают слова, обозначающие ежедневные бытовые действия. Дети не владеют близкими по смыслу глаголами. Название действий заменяет словами близкими по ситуации и внешним признакам. Не знают названий различных действий, свойственных одному объекту. Употребление глагола в переносном значении затруднено.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что у детей имеются нарушения, связанные с формированием глагольного словаря и его грамматических категорий на уровне дошкольного возраста. Это вызывает необходимость поиска направлений и приемов коррекционно-логопедической работы по предупреждению у детей дошкольного возраста возможных лексико-грамматических нарушений на уровне глагольной лексики. [4, с. 8]

На этапе констатирующего эксперимента нашей целью было: выявить и уточнить, на каком уровне развития находится пассивный и ак-

тивный глагольный словарь, определить понимание близких по значению глаголов и употребление глагола в переносном значении, выявить умение изменять и образовывать грамматические формы глагола.

Методика исследования основывалась на методических разработках Н.С. Жуковой, Т.Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Т. П. Бессоновой, О.Е. Грибовой, Е.Ф. Архиповой, О.Б. Иншаковой.

Основываясь на методиках указанных авторов, мы составили модифицированную методику исследования глагольного словаря.

Диагностика обнаружила, что пассивный и активный словарь детей беден. Дети знают и используют в своей речи слова, которые им доступны и с которыми они чаще всего встречаются в своей жизни. Поэтому речь детей бедна и не насыщена разнообразными глаголами. При обследовании словообразования и словоизменения глаголов, было установлено, что дети допускают большое количество аграмматизмов при образовании новых для них грамматических категорий: Не всегда дети могут образовать множественное число глаголов от слов, данных в единственном числе, и наоборот. Затруднено различение глаголов совершенного и несовершенного вида. Затрудняются изменять глагол настоящего времени по лицам (я иду, ты идешь, он идет, она идет, они идут, мы идем, вы идете). Частые ошибки при образовании глаголов мужского и женского рода прошедшего времени. Не могут подобрать слова с противоположным значением.

По полученным данным мы сделали вывод о том, что необходимо провести обучение детей с целью формирования у них правильной речи.

Исследуемый контингент детей разделен на две группы. Экспериментальная группа проходила обучение по предложенному варианту коррекционной работы, контрольная группа проходила обучение по стандартной программе обучения ДОО.

Разработанный мной комплекс заданий был построен на основе методик: Г.В. Чиркиной, Т. Б. Филичевой, Т. А. Ткаченко, И.А.Чистяковой, В.В. Коноваленко, О.И. Крупенчук, Н.Е. Ильяковой, Е.Ф. Собонович

Цель формирующего эксперимента: обогащение и активизация предикативного словаря, развитие навыка словоизменения, словообразования глаголов и правильного употребления их в речи, правильно изменять категории глаголов

Этапы коррекционно-логопедической работы по развитию глагольного словаря: планирование и проведение фронтальных занятий по формированию лексико-грамматических представлений, учитывая требования программы Филичевой Т.Б., Чиркиной Г.В. Подбор глагольного словаря для фронтальных занятий по развитию речи и ознакомле-

нию с окружающим. Каждой лексической теме соответствует свой словарь действий. Разработка упражнений по развитию глагольного словаря и формированию правильных грамматических форм глагола. Применение их на индивидуальных логопедических занятиях, для закрепления материала с родителями и воспитателем.

Для коррекционного обучения была отобрана экспериментальная группа детей из 6 человек с ОНР III уровня, которые показали худшие результаты при констатирующем эксперименте. Эти дети обучались по методике формирующего эксперимента в течение 4 месяцев. Вторая группа детей, так называемая контрольная группа состоит так же из 6 человек с ФФН В этой группе оказались дети с наиболее высоким уровнем развития глагольного словаря. Но эти дети не обучались по методике формирующего эксперимента.

Проведя анализ уровня развития каждого параметра, по которым обследовался глагольный словарь детей во время констатирующего эксперимента, мы сделали вывод, что дети экспериментальной группы не имеют высокого уровня развития по всем исследуемым параметрам в отличие от своих сверстников из сравнительной группы. Так же дети из экспериментальной группы имеют большее количество низких показателей.

После проведения формирующего эксперимента, был проведен контрольный эксперимент.

Цель контрольного эксперимента: определить уровень развития глагольного словаря у детей экспериментальной группы, которые участвовали в формирующем эксперименте.

В результате анализа мы сделали вывод, что после формирующего эксперимента увеличилось количество детей с высоким уровнем развития по всем параметрам.

Таким образом, дети экспериментальной группы, имеющие средний уровень перешли на высокий уровень развития глагольного словаря. У детей контрольной группы значительных улучшений в развитии глагольного словаря не произошло, и они остались на среднем уровне развития.

Данные результатов контрольного эксперимента позволяют нам считать эффективной приведенную нами коррекционно-логопедическую работу, в процессе которой мы начали развитие и формирование глагольного словаря детей и значительно улучшили их устную речь.

Результаты исследования подтвердили научную гипотезу и показали, что предложенные пути и приемы развития и формирования глагольного словаря способствуют в целом оптимизации процесса коррекционно-логопедической помощи детям дошкольного возраста с

ОНР III и могут быть использованы в учебно-воспитательной работе с детьми в дальнейшем.

Литература

1. Ильякова, Н.Е. Логопедические тренинги по формированию связной речи у детей с ОНР 5-6 лет. От глаголов к предложениям -М:Гном и Д, 2004.- 32с.
2. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией)- М. : Классикс стиль, 2003. – 160 с.
3. Ткаченко, Т.А. Формирование лексико-грамматических представлений: Сборник упражнений и методических рекомендаций для индивидуальных занятий с дошкольниками– М.: Гном и Д, 2003. – 47с.
4. Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи- М., 1991. - 44 с.
5. Чистякова, И.А. 33 игры для формирования глагольного словаря дошкольников Книга для логопедов. Воспитателей и родителей - СПб.: КАРО, 2005.- 96с.

КАТЕГОРИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, НУЖДАЮЩИЕСЯ В КОРРЕКЦИОННО-РЕЧЕВОЙ ПОМОЩИ

Е. Н. Ильина

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: З. Н. Ажермачева, к.п.н., доц.

В современной педагогике все более прочные позиции занимает коррекционно-развивающее обучение. В современную педагогическую науку термин "коррекционная педагогика" был введен в 1988 г. Г.Ф. Кумариной, которая определила коррекционную педагогику "как область педагогического знания, предметом которой является разработка и реализация в образовательной практике системы условий, предусматривающих своевременную диагностику, профилактику и коррекцию педагогическими средствами нарушений социально-психологической адаптации индивидов, трудностей их в обучении и освоении соответствующих возрастным этапам развития социальных ролей".

Свое практическое выражение коррекционная педагогика нашла в системе коррекционно-развивающего образования, которое представляет собой симбиоз организации образовательного процесса во всем многообразии ее проявления и содержания образовательного процесса, и его содержания, в котором соединяются, диагностические, охранные, социальные, коррекционно-развивающие стратегии обучения. [1]

В литературе описаны категории детей нуждающихся в коррекционно – развивающем обучении:

- Дети с нерезко выраженным общим недоразвитием речи. Они владеют фразовой речью, адекватно отвечают на вопросы, могут составить несложный рассказ по картине, пересказать простой текст. Объём обиходного словаря приближается к возрастной норме. Ошибки встречаются при выполнении специально подобранных усложнённых заданий. Нарушения встречаются в воспроизведении наиболее трудных или мало известных слов. Словарный запас недостаточно точен по способу употребления. В нём мало слов, обозначающих отвлечённые и обобщённые понятия. Метафоры, сравнения, переносное значение бывает затруднено. Характерны лексические замены. Значительные трудности испытывают при самостоятельном образовании слов. Остаются ошибки в употреблении форм множественного числа .

В устной речи выявляются следующие недостатки произношения:

а) замена звуков, одинаковых по способу образования, но разных по месту артикуляции: (дудок-гудок, тулак-кулак);

б) замена звуков, одинаковых по месту артикуляции, но разных по способу образования (танки-санки);

в) замена звуков, одинаковых по способу образования, но различных по участию органов артикуляции (фумка-сумка);

г) замена звуков по месту и способу образования, но различающихся по участию голоса (пулка-булка, субы-зубы);

д) замена звуков, одинаковых по способу образования, но различающихся по признаку твёрдости, мягкости

-фонетическое недоразвитие. Проявляется в отсутствии звука, либо в их искажениях (ыба-рыба, паоход-пароход).

-Дети с общим недоразвитием 1 уровня: отсутствие общеупотребительной речи. У детей крайне ограничен словарь, характерна многозначность употребляемых слов, употребление «корневых слов», отсутствие их грамматического оформления. Снижено понимание речи: дети не могут показать название части предметов, оттенки действий, качества предметов, плохо различают грамматические формы. Данные обследования показывают неустойчивость употребления звуков, смазанность артикуляции, использование в речи 1-2 сложными словами. У них нет связной речи.

- Дети с общим недоразвитием речи II уровня. У детей имеется простая фразовая речь, но ;на грубо аграмматична: отсутствует согласование прилагательных с существительными; опускаются предлоги; смешиваются падежные окончания. Эти дети не владеют навыком словообразования, смешивают слова, близкие по лексическому значению. Воспроизведение звуковой и слоговой структуры, звуконаполняемость

слов резко нарушена: дети имеют по 10-15 дефектно произносимых звуков, сокращают количество слогов, имеют низкий уровень восприятия фонем.

- Дети с общим недоразвитием речи III вида. Они с III уровнем имеют развернутую фразовую речь с пробелами в лексико-грамматическом и фонетико-фонематическом развитии. Ими допускается неточное употребление названий частей предмета, оттенков действий, качеств предметов; недостаточная сформированность наиболее сложных грамматических форм приводит к пропускам предметов; к ошибкам в согласовании прилагательных с существительными при изменении их по числам и падежам. Отмечаются затруднения в использовании сложносочиненными и сложноподчиненными конструкциями предложений. У большинства детей остаются ошибки в произношении основных групп звуков, а также нарушения слоговой структуры, особенно в правильном воспроизведении звуконаполняемости слов.

- Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Для детей с ФФН характерно незаконченность формирования фонематического восприятия и нарушение произношения звуков. У таких детей отмечаются элементы отставания в лексико-грамматическом развитии.[2]

- Дети с недостаточной сформированностью речевых средств обусловленное задержкой психического развития. Детям трудно грамотно выразить свои мысли, речь их отличается бессвязностью, отсутствием логики, ясности, выразительности. Речь таких детей отличается бедностью словаря и грамматических конструкций, у них недостаточно развит фонематический слух.[3]

- Дети с заиканием: дети первой подгруппы имеют заикание, которое появляется на фоне нормального темпа речи, у детей второй подгруппы отмечается ускоренный темп речи, дети третьей подгруппы испытывают затруднения в удержании темпо-ритма, дети четвертой подгруппы отличается слабым развитием чувства ритма.[4]

- Дети с задержкой речевого развития: Дети с задержкой речевого развития овладевают навыками речи также как и другие дети, однако возрастные рамки значительно сдвинуты. Задержка в развитии речи отражается на формировании всей психики ребенка. Она затрудняет общение ребенка с окружающими, препятствует правильному формированию познавательных процессов, влияет на эмоционально-волевую сферу. Дети используют несколько отдельных слов; не пытаются повторять слова, не знают названий окружающих предметов и частей тела: не могут по просьбе показать на знакомый предмет или принести что-либо находящееся вне поля зрения, не умеет составлять фразы из двух слов (например, «дай молока»), не говорят простых предложений (под-

лежащее, сказуемое, дополнение); не понимают простых объяснений или рассказов о событиях в прошлом или будущем.[5]

Мы убеждены, что ранняя коррекция недостатков развития ребенка становится необходимой деятельностью в ДОУ. Важнейшей причиной роста речевой проблемы является высокий процент новорожденных с неблагополучным состоянием здоровья. Исходя из положения Л.С. Выготского о том, что первичное нарушение непосредственно вытекает из биологического характера болезни, можно предположить, что дети с осложненным медицинским анамнезом составляют резерв для коррекционной работы дефектологов, психологов, логопедов. Кроме того, данные специальной педагогики и психологии свидетельствуют о том, что среди различных форм аномалий развития в раннем онтогенезе в настоящее время наиболее распространенными являются речевые нарушения.

Известно, что речь - тонкий психологический процесс, который формируется в первые годы жизни. Процесс становления речи очень индивидуален и зависит от многих факторов: социальной среды, пола ребенка (принято считать, что мальчики начинают говорить гораздо позже девочек), психологический контакт с матерью, физиологическое развитие, функционирование головного мозга и т.д. Необходимо следить за формированием речи, провоцировать ребенка на произношение звуков и слогов, именно в процессе общения с взрослыми формируется потребность в речевом развитии.

В сентябре 2011 года на базе детского сада № 49 г.Томска были обследованы педагогом-психологом и учителем-логопедом по просьбе родителей 60 дошкольников разного возраста. В результате диагностики были получены результаты, представленные ниже. (Таблица 1)

Таблица 1

Общие результаты обследования детей дошкольного возраста

Категории детей	Процентное соотношение
Дети с нерезко выраженным ОНР	20 %
Дети с ОНР I ур.	2 %
Дети с ОНР II ур.	3 %
Дети с ОНР III ур.	28 %
Дети с ФФН	12 %
Дети с недостаточной сформированностью речевых средств, обусловленной ЗПР	3 %
Дети с заиканием	5 %
Дети с ЗРР	8 %
Дети с нормой	19 %

Таким образом, наибольшее число детей представлено группой детей с тяжелыми нарушениями речи (ОНР I-III уровней). Пятая часть обследованных детей — это дети с нерезко выраженными нарушениями речи; часть - с нарушениями звукопроизношения и недоразвитием фонематических функций. Особую категорию представляют дети с задержкой психического развития. Среди обследованных детей все перечисленные категории детей встречаются в ДОУ.

Литература

1. Кумарина Г.Ф. Теоретические основы компенсирующего обучения // Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы. М., 2005.
2. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М., 2003.
3. Лубовский В.И. Задержка психического развития // Специальная психология / Под ред. В.И. Лубовского. - М., 2003.
4. Белякова Л.И. К вопросу о механизмах возникновения заикания // Дефектология. - 1974. - № 5. - С. 10-17.
5. Задержка речевого развития / <http://www.rusmedserver.ru/>

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ГРУППЕ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ

М. Е. Красник

МБОУ «СОШ № 86»

В настоящее время остро стоит проблема дошкольного образования. И дело не только в том, что наблюдается нехватка мест в муниципальных дошкольных учреждениях, но и в том, что существует множество детей, неспособных посещать дошкольные учреждения по медицинским показаниям. Именно для развития таких дошкольников было необходимо создать на базе МОУ «СОШ № 86» г. Северска группу кратковременного пребывания детей по подготовке к обучению в школе.

Главная задача, которую должно решать дошкольное образование, - формирование у детей мотивации к обучению в школе, эмоциональной готовности к нему, умения действовать как самостоятельно, так и сообща с другими, развитие любознательности, творческой активности и восприимчивости к миру, инициативности, формирование различных знаний.

В большинстве своем, дети, не посещающие детские сады в силу ряда обстоятельств, имеют крайне низкий уровень этой подготовки, так как получают её от родителей. Часто такая подготовка сводится к форсированному обучению их чтению и письму. Вследствие этого в первый класс чаще стали приходить дети, умеющие читать, писать, но от-

стающие в общем развитии: не умеющие наблюдать, сравнивать, с несформированными социально-коммуникативными навыками. Большинство детей, не посещавших ДООУ, испытывают трудности в период адаптации. Это прежде всего проблемы общения со взрослыми и сверстниками и вхождения в большой детский коллектив. Успешность обучения таких детей в школе может быть низкой.

Анализируя полученные в ходе диагностики результаты, нами был выявлен ряд определенных проблем, которые обусловлены особенностями развития детей, не посещающих детские дошкольные учреждения. Это так называемые «домашние» дети, которые имеют недостаточный опыт общения со сверстниками. Проблемами являются:

- низкая познавательная активность;
- нарушения речи;
- неразвитая моторика;
- низкий уровень развития социальных навыков;
- недостаточное развитие познавательных и психических процессов.

Для таких детей необходим особый вариант подготовки к школе. Считаем, им может быть группа кратковременного пребывания. Систематические занятия в ней будут обеспечивать общее психическое развитие детей, развитие тех интеллектуальных качеств, творческих способностей и свойств личности, при которых происходит формирование у детей предпосылок к учебной деятельности и качеств, необходимых для адаптации к школе и успешному обучению.

Для достижения этих целей нами был разработан педагогический проект «Воспитание сказкой». За основу проекта была взята одноименная работа Л.Б. Фесюковой, которая разработала универсальную методику работы со сказкой, но адаптированная к условиям группы кратковременного пребывания. На взгляд авторов проекта в условиях группы кратковременного пребывания наиболее эффективным является взаимодействие специалистов, педагогов и родителей. Это послужило поводом для создания данного проекта.

Актуальность проекта состоит в создании равных условий для детей, посещающих детский сад, и «домашних». Наиболее оптимальным решением является активное использование сказки в процессе взаимодействия специалистов, педагогов и родителей в связи с тем, что сказка приближена максимально по педагогической ценности к игре, а игровая деятельность в свою очередь, является ведущей деятельностью у детей 5-7 лет. Именно многообразие приемов работы со сказкой позволяет проводить систематическую обучающую и воспитательную работу и будет способствовать взаимодействию специалистов в рамках единого познавательного пространства.

Целью проекта является создание и апробация модели взаимодействия воспитателей, специалистов и родителей в процессе образовательной работы с детьми старшего дошкольного возраста при подготовке их к школе. Приоритетными **задачами** проекта являются:

- сформировать основы готовности к школьному обучению;
- скорректировать физическое, психическое здоровье детей;
- сформировать личностно-волевые качества;
- скорректировать звукопроизношение;
- сформировать взаимодействие специалистов работающих с группой детей и их родителей.

Для реализации проекта в группе создана предметно-развивающая среда: разные виды театров (настольные, пальчиковые, на фланелеграфе, теневые, би-ба-бо), подобрана художественная литература, компьютерные презентации по сказкам, мультфильмы, аудиозаписи, настольно-печатные игры. В проекте участвуют 2 педагога, 2 специалиста, дети старшего дошкольного возраста и их родители.

С октября 2009 года дан старт начала работы над проектом «Воспитание сказкой». Проект долгосрочный. Реализация проекта была разбита на 3 этапа:

1. Подготовительный этап

- Создание творческой группы по разработке и реализации проекта.
- Разработка основных локальных актов по реализации проекта.
- Составление рабочего плана мероприятий.
- Работа с воспитанниками (знакомство со сказками).
- Работа с родителями (совместное написание сказок с детьми).
- Диагностика (констатирующая)

2. Основной этап

- Организация и проведение мероприятий согласно тематического и рабочего плана.

3. Заключительный этап

- Диагностика (контрольная)
- Театрализация сказки «Теремок»

Для работы над проектом каждым педагогом и специалистом был разработан перспективный план с опорой на модифицированную программу воспитания и обучения в детском саду М.А.Васильевой, В.В.Гербовой, Т.С.Комаровой и модифицированную коррекционно-развивающую программу Т.Б.Филичевой, Г.В.Чиркиной для детей 5-7 лет (старшая, подготовительная группы).

Работа осуществлялась в форме занятий и свободной деятельности детей, которая организуется воспитателями и специалистами. Каждый

взрослый участник педагогического процесса разработал алгоритм проведения занятий.

В мае 2011 года была проведена контрольная диагностика, которая выявила динамику в развитии детей. По результатам контрольной диагностики 100% детей были готовы к обучению в школе.

Таким образом, исходя из полученных результатов, мы видим, что в процессе взаимодействия педагогов, специалистов и родителей улучшается подготовка детей к школе.

Литература

1. Васильева М.А. Гербова В.В., Комарова Т.С. Программа воспитания и обучения в детском саду. М: «Мозаика –Синтез» 2005. 400с.
2. Тимчук О.Б. Комплексная коррекционно-развивающая работа в старшей и подготовительной группах дошкольников с ОНР –Шуровня.
3. Модифицированная программа. Томск. ИНМЦ, 2002. 60с.
4. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой. М: ООО «Издательство АСТ», 2000. 464с.

СОДЕРЖАНИЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ

А. А. Кузьмичева

ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия»

Научный руководитель: Астахова Наталья Ивановна

Вопросам профессиональной ориентации детей посвящены работы многих авторов. Эта проблема приобрела особую актуальность в связи с улучшением задач трудового воспитания, обучения и профессиональной ориентации учащихся школ. К числу важнейших задач каждого цивилизованного государства относятся - создание оптимальных условий для коррекции нарушений в развитии детей, их воспитания, обучения, социальной адаптации и интеграции в общество здоровых детей.

Согласно статистической информации, представленной Госкомстатом РФ, за последнее годы частота детской инвалидности в России несколько снизилась, составив к 1 января 2009 г. 515 тыс. чел. или 197,6 детей на 10 тыс. чел[1].

Ребенок-инвалид- это ребенок в возрасте до 18 лет включительно с отклонениями в физическом и/или умственном развитии, имеющий ограничения жизнедеятельности, обусловленные врожденными, наследственными или приобретенными заболеваниями, последствиями травм, вызывающими необходимость его социальной защиты[2].

Инвалидность у детей - значительное ограничение жизнедеятельности, приводящее к социальной дезадаптации вследствие нарушения роста и развития ребенка, снижения или утраты способностей к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контролю над своим поведением, обучению, общению и трудовой деятельности. Нарушение - любая потеря или аномалия анатомической структуры или физиологической, или психической функций.

Различают следующие виды нарушений: умственные; другие психологические; языковые и речевые; слуховые и вестибулярные; зрительные; висцеральные и метаболические расстройства питания; двигательные; уродующие; общие и генерализованные изменения размеров, массы тела, нарушения чувствительности, чрезмерная подверженность травмам, чрезмерная чувствительность к токсическим и медицинским веществам.

Ограничение жизнедеятельности представляет собой объективное нарушение и относится к сложным интегрированным категориям, отражая расстройство на уровне личности[2].

Вследствие ограниченной жизнедеятельности ребенок обретает социальную недостаточность, неспособность полноценной социализации. Для успешной социализации личность должна освоить профессиональную деятельность, но зачастую лица с ограниченными возможностями не могут участвовать в профессиональной деятельности по двум аспектам: 1) внутренние страхи, убеждения; 2) указания врачей.

Развитие профессиональной направленности идет через разрешение противоречий между интересами и способностями личности к определенному виду трудовой деятельности, между имеющимися способностями и требованиями, интересующей личность профессии, между профессиональными интересами личности и потребностями общества в кадрах и др. Но для детей с ограниченными возможностями проблема самоопределения стоит особенно остро, что приводит к необходимости изучения медицинских, психологических и педагогических особенностей. Выбор профессии является одним из ответственных моментов, определяющих весь дальнейший жизненный путь человека. Решить проблему профессионального выбора человека, призвана профориентация.

Профессиональная ориентация - это оказание человеку помощи в профессиональном самоопределении, то есть в выборе профессии, наиболее отвечающей индивидуальным особенностям, склонностям и способностям человека, профессии, которая соответствует потребностям и возможностям человека и запросам рынка. К большому сожалению, не везде есть центры профессиональной ориентации подростков и опреде-

ленную часть профориентационной работы может выполнять социальный педагог.

В образовательном учреждении профориентационная работа строится в два этапа: 1 этап - это профессиональное просвещение. Главной целью на этом этапе является информация о мире профессий, требованиях, которые предъявляются профессией человеку; 2 этап - это выбор профессии. Главной целью является определение направленности личности, интересов, склонностей и возможностей в различных специальных видах деятельности, помощь в выборе конкретной профессии, вуза, лица или колледжа.

Содержание профориентационной работы в образовательном учреждении включает следующие направления: информация о мире профессии, мотивы и основные условия выбора профессии, исследования свойств нервной системы и темперамента в профессиональной деятельности, интеллектуальные способности в профессиональной деятельности, профессиональная пригодность, личный профессиональный план.

Таким образом, профориентационная работа в системе общего образования строится на основе изучения индивидуальных особенностей развития школьников и их соотнесения с требованиями современного рынка труда. Последнее обстоятельство делает профориентационную работу ориентированной на нормально развивающихся учащихся.

Школьники с особыми образовательными потребностями, имеющие различные отклонения в состоянии здоровья, испытывают определенные трудности с выбором будущей профессии, что связано с индивидуальными особенностями развития личности таких школьников. Поэтому профориентационная работа должна носить характер индивидуально-ориентированной работы.

В зависимости от индивидуальных особенностей учащихся, состояния здоровья, возрастного развития, подготовленности и функциональных возможностей, профориентационная работа строится через реализацию трёх этапов.

Начальный этап профориентации 7-11 лет. На данном этапе, начиная с поступления ребенка в школу, следует обеспечить повышение его функциональных возможностей, улучшение двигательных качеств, привитие навыков пространственной ориентировки, развитие коммуникативных возможностей, формирование процессов восприятия, мышления, развития памяти (гарантия всестороннего развития личности ребенка вне зависимости от сложности и тяжести его состояния).

Основной этап профориентации 11-15 лет. В этот период, продолжая активно воздействовать на процесс естественного роста организма и улучшение физических, психологических, медицинских и других

возможностей, необходимо осуществлять первоначальную профориентационную работу. Именно на данном этапе на первый план выходит профинформирование учащихся и начальное профконсультирование.

Завершающий этап профориентации 15-18 лет. Данный этап является определяющим в процессе профессионального ориентирования выпускников. На основе сформированности умений и навыков усилия направляются на достижение такого оптимального уровня готовности к получению профессионального образования, который в дальнейшем позволит выпускникам успешно адаптироваться в новых условиях. [3].

К основным задачам информационного маршрута можно отнести формирование у подростка знаний о профессиях, их социально-экономических особенностях, о требованиях профессий к качествам человека, профессиональном образовании; выявление профориентационной позиции в семье.

Диагностический маршрут решает задачи оценки состояния здоровья подростка с ограниченными возможностями здоровья, определения списка не рекомендуемых профессий по состоянию здоровья. Родители подростка обращаются к подростковому врачу по месту жительства и получают медицинские рекомендации, выявляет профориентационную позицию родителя или опекуна, интересы к школьным предметам, видам профессиональной деятельности, склонностей, мотивов выбора профессии.

Реализация консультативного маршрута предусматривает формирование установки на труд, позитивного отношения к трудовой деятельности в целом, формирование личностных профессиональных планов; формирование адекватной адекватного уровня притязаний и самооценки; выработка конкретных рекомендаций по выбору профессии согласно особенностям подростка-инвалида и потребностей рынка труда региона; оказание помощи в планировании дальнейших действий подростка-инвалида (получение профессионального образования, пути трудоустройства). Результаты работы социального педагога по профессиональной ориентации с конкретным подростком-инвалидом фиксируются и сохраняются в электронном виде, что позволяет отслеживать ход текущих мероприятий и фиксировать результаты работы по профессиональной ориентации самому социальному педагогу, а также проследить динамику изменений состояния ребенка-инвалида при последующих профориентационных мероприятиях. Для уточнения алгоритма работы составляются амбулаторные карты[4].

Профориентация – сложная комплексная работа, которая предусматривает взаимодействие различных сторон: самого инвалида, его родителей, психолога, МСЭ, социального педагога, центра профориентации, системы профильного обучения и предпрофильной подготовки в

специальных (коррекционных) и др. Для детей с ограниченными возможностями составляются индивидуальные программы реабилитации (ИПР). Для повышения качества и результативности приобщения инвалида к труду разработка ИПР предусматривает проведение экспертно-реабилитационной диагностики с привлечением психолога, специалистов отдела профессиональной ориентации, социального работника. [5].

Основные направления профессиональной ориентации реализуются через создание системы профильного обучения и предпрофильной подготовки в специальных (коррекционных) и общеобразовательных учреждениях, а также через взаимодействие с профориентационными центрами по осуществлению программ совместной деятельности, комитетами социальной защиты, различными спонсорскими и благотворительными организациями. Однако процесс профессиональной ориентации не будет эффективным без осуществления программы сотрудничества с высшими и средними специальными учебными заведениями. Координацию взаимодействия образовательных учреждений с высшими и средними специальными учебными заведениями в структуре образовательных учреждений осуществляет профориентационная служба. Данная служба создает банк данных о наличии специализированных высших и средних специальных учебных заведений, где могут получать профессиональное образование учащиеся с особыми образовательными потребностями, обычных учреждений профессионального образования, условия обучения и будущая профессия в которых соответствует индивидуальным особенностям развития школьников с особыми индивидуальными потребностями.[3].

Литература

1. Лысенко, А.Е. Несекретно! Правда о положении детей-инвалидов в России [Текст] / А.Е. Лысенко [Электронный ресурс] : URL : <http://www.dislife.ru/flow/theme/5213/>
2. [Копытенкова, О.И. Технологии социальной работы с детьми с ограниченными возможностями//Технологии социальной работы с детьми и подростками: [Сб. ст.] /С.-Петербург. гос. ун-т; Под ред. В.Н. Келасьева. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. – С. 139-154].
3. Упоров, Д.В. Организация и содержание профориентационной работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности// Психолого-педагогическая и медико-социальная поддержка лиц с проблемами в развитии: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Бийск, 15-16 мая 2008г.): в 2 ч. / [отв. ред. Н.А. Першина]. – Бийск : БПГУ, Ч. 1. – 2008. – С.164-171
4. Профессиональное самоопределение подростка с ограниченными возможностями-
<http://www.google.ru/search?client=opera&rls=rusourceid=opera&ie=utf-8&oe=utf-8&channel=suggest>

РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ В РАБОТЕ С СОЛЕНЫМ ТЕСТОМ

О. С. Маскаева

МАДОУ ЦРР Д/с №83 г. Томска

Человек от природы – творец. Для этого у него есть все: воображение, мысли, идеи и тело, которое воплощает все это в жизнь. Как же интересно наблюдать свои идеи, выраженные в танце, звуке, красках глине или тесте! Танец пальцев придает материи форму, заданную нашим воображением, а название этому «танцу» рук – лепка.

Из всех материалов для работы с детьми было выбрано тесто и стало успешно использоваться в реализации дополнительного образования. Лепку принято считать одним из видов детского творчества. Лепить дети могут и любят из разных материалов: глины, пластилина, снега, песка...

Актуальность занятий тестопластикой заключается в том, что каждый родитель, воспитывающий дошкольника, задавал себе вопрос о том, как правильно подготовить ребенка к школе. Ведущая роль в этом нелегком деле отводится дошкольным учреждениям. Доказано, что к моменту поступления ребенка в школу он должен многое уметь и владеть определенными навыками, которые помогли бы ему быть успешным. Учеными доказано, что развитие логического мышления, связной речи, памяти и внимания тесно связано с развитием мелкой моторики и координации движений пальцев рук. Уровень развития мелкой моторики – один из показателей готовности к школьному обучению. Поэтому в дошкольном возрасте важно развивать механизмы, необходимые для овладения письмом, создать условия для накопления ребенком двигательного и практического опыта, развития навыков умелости.

Соленое тесто эластично, его легко готовить, обрабатывать; изделия из него долговечны. Мука, соль, вода и капелька масла – все, что понадобится для создания детской работы. Кроме того, готовое изделие можно окрасить любой краской – гуашью, акрилом, акварелью и т.д. Главное условие - наличие пытливого ума, природного любопытства и желания создавать, постоянно творить что-то новое. Забавные композиции, сделанные детскими руками, могут украсить дом, стать прекрасными подарками для близких. Тесто обладает целым рядом преимуществ перед другими материалами: оно не оставляет следов и легко отмывается, безопасно для детей, включает в себя экологически чистый, натуральный материал, не вызывающий аллергии.

Результатами дети могут поделиться: детские работы выставляются на выставках, ими украшается группа, изостудия, их дарят малышам, гостям, родителям. Ребенок учится получать удовольствие от результата, сделанного своими руками. Даже после одного занятия он видит конечный продукт своего труда. Домой дети уходят довольные и удовлетворенные.

Цель занятий тестопластикой

- способствовать овладению продуктивными видами деятельности, формированию представлений о предметах и явлениях, закреплению усвоенных знаний о свойствах, качествах предметов, об их форме, цвете, величине.

Были сформулированы задачи занятия тестопластикой.

Образовательные задачи:

- способствовать формированию представлений об окружающей действительности;

- активизировать познавательную деятельность через восприятия художественных образов малых скульптурных форм;

- обогащать и систематизировать словарный запас, способствовать накоплению знаний о предметах и явлениях ближайшего окружения.

Развивающие задачи:

- способствовать развитию и совершенствованию ручной моторики и зрительно – двигательной координации;

- активизировать психические процессы: восприятие, внимание, память, воображение, речь, мышление;

- способствовать развитию аналитико-синтетической деятельности и развитию мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения и др.

Воспитательные задачи:

- совершенствовать взаимодействие взрослых и детей; родителей и педагогов при выполнении коллективных композиций;

- обогащать детей яркими разносторонними представлениями о деятельности человека;

- способствовать воспитанию усидчивости, наблюдательности, аккуратности и терпению.

В работе с детьми учитываются их желания, настроение, возможности, интересы. Занятия проводятся в спокойной атмосфере, часто под приятную музыку, что способствует релаксации и снятию усталости. Детские работы выставляются на выставках, ими украшается группа, изостудия, их дарят малышам, гостям, родителям. Ребенок учится получать удовольствие от сделанного своими руками. Даже после одного занятия он видит конечный результат своего труда. Домой дети уходят удовлетворенные. Практика показывает, чтобы получить от детей ка-

кой-то результат необходимо использовать игровые технологии, через них развивать интерес к тестопластике. Наличие интереса побуждает ребенка к творчеству, приносит радость. Результатом является не только сам продукт детской деятельности, но и его эмоциональное состояние. Видя, как радуется ребенок, вылепив игрушку или украшение, в которую вложен труд, выдумка, он начинает ощущать удовольствие и гордость от результатов своей деятельности, становится более уверенный в своих возможностях, творческих проявлениях. Значение тестопластики заключается также в приобщении ребенка к художественной культуре, развитии эстетического вкуса, умения видеть красоту в окружающем мире, активизируя положительные эмоции. Занятия тестопластикой, основанные на игровых приемах и творческой фантазии, интересны тем, что работы у всех детей получаются разными, несмотря на единую тему. Они дают возможность ребенку пофантазировать, вообразить, подумать, изобрести что-то свое, необычное. Тестопластика может быть использована, как с детьми с нарушением развития, так и с одаренными и проблемными детьми – с речевыми дефектами, ЗПР, с нарушениями общей и мелкой моторики. Во всех случаях будет положительная динамика.

Важно взаимодействие с родителями. Работая с детьми, пришла к такому выводу: развивать мелкую моторику пальцев рук необходимо как можно раньше. Многих родителей приходится убеждать в правоте этого положения, доказывать взаимосвязь в состоянии мелкой моторики, речи, общего развития. Родители не только должны знать все эти способы и приемы лепки, но и сами владеть ими и во время занятий с ребенком быть активным. Важно помнить, что слепить нечто осмысленное дети могут не раньше 2,5 – 3 лет, а до того они знакомятся с материалом и приемами лепки.

Таким образом, тестопластика используется в двух аспектах – как образовательная деятельность с детьми в ДОУ и как средство взаимодействия родителей и ребенка в семье.

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАЗВИТИИ И ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н. В. Путинцева

МБОУ «СОШ№86» г.Северск

В группе кратковременного пребывания (далее ГКП) «Колокольчики», созданной на базе МБОУ «СОШ № 86» г. Северска организован

процесс педагогического взаимодействия между двумя воспитателями и двумя специалистами: учитель-логопед, педагог-психолог.

От взаимодействия педагогов во многом зависит качество обучения, воспитания и развития детей. Как организовать педагогический процесс в течение 3-х часов, работая вчетвером одновременно с одной группой детей?

Для решения этой проблемы необходимо ответить на некоторые вопросы:

Что такое педагогическое взаимодействие? В педагогике существует несколько толкований этого понятия. Педагоги ГКП «Колокольчики» выбрали следующее определение: педагогическое взаимодействие – это процесс, происходящий между участниками образовательного процесса, направленный на развитие личности ребенка.

Каждый ребенок, посещающий группу «Колокольчики», нуждается в эффективной и скоростной помощи, т.к. большинство из них до 5, 6 лет находилось дома, а целью создания групп дошкольной подготовки по всей стране является - выравнивание стартовых возможностей для детей из разных социальных групп и слоёв населения для дальнейшего обучения в начальной школе. Перед детьми стоит важная задача - справиться со своими трудностями в максимально короткие сроки, чтобы «догнать» детей, посещающих детские сады. Естественно без квалифицированной помощи педагогов детям с этой задачей не справиться.

Как организовать педагогическое взаимодействие в группе кратковременного пребывания?

Главные условия эффективности педагогического взаимодействия заключаются в следующем:

1. Необходимо, чтобы все педагоги, окружающие ребенка, четко представляли цель своей деятельности, которая заключается, с одной стороны, в полноценном развитии ребенка, а с другой - в слаженном взаимодействии между собой.

В основу работы группы «Колокольчики» легла модифицированная программа «Подготовка детей к школе» разработанная на основе комплексной программы «Программа воспитания и обучения в детском саду» (под ред М.А.Васильевой, В.В.Гербовой, Т.С.Комаровой) с использованием методов и приёмов педагогики М.Монтессори. В 2011г. программа заняла 2-ое место на областном конкурсе «Современные образовательные программы»

2. Каждый из участников процесса формирования образовательного пространства должен не только иметь верные представления о том, каким необходимо быть это пространство, но и нести ответственность за свой отрезок этого пространства и осуществлять двухстороннюю связь с другими участниками этого процесса.

3. Очень важно, чтобы педагогический персонал, были вооружены необходимым инструментарием для предстоящей работы, основную часть которого составляют специальные знания, необходимые для понимания важности и механизма своего влияния на развитие ребенка, и практические умения по оказанию ребенку действенной помощи в его развития.

Все педагоги ГКП «Колокольчики» прошли подготовку на курсах повышения квалификации.

4. Последнее условие эффективности взаимодействия - достижение результата. Результатом взаимодействия являются достижения качества дошкольной подготовки, прогнозирование школьных успехов ребенка и выработка рекомендаций для родителей по его дальнейшему сопровождению.

Диагностика и мониторинг проводятся 3 раза в год: входная, промежуточная и итоговая.

Процесс образования похож на строительство здания: не построив первого этажа, второй построить невозможно. Каждый предшествующий этап развития является базой для следующего. Так, дошкольный этап - это своеобразный фундамент школьного образования. В этот период важно то, кто окажется рядом с ребенком, каким образом он будет влиять на становление маленького человека.

РАБОТА НАД СМЫСЛОВОЙ СТОРОНОЙ РЕЧИ ПРИ ПОСТАНОВКЕ ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ И УТОЧНЕНИИ АКУСТИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЗВУКОВ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Н. Г. Фурман

НИ ТПУ, ИМО, кафедра РКИ, г. Томск

Звук речи, рассмотренный в лингводидактическом аспекте, служит для передачи смысла, поэтому его верное произнесение является результатом работы не только органов артикуляции. Артикулема может быть представлена как первое звено правильного употребления звука и возможности трансформации с его помощью какого-либо смыслового образа. Информация, кодируемая посредством звуков речи, декодируется с помощью речевого слуха. Поэтому другим звеном контента, используемого для верной передачи речевой информации является фонематический слух, задача которого контролировать акустическую сторону произносимых звуков речи, сличать конкретно произнесённый вариант звука с его эталонным образцом (фонемой), представленным в языковом сознании социально-детерминированной группы индивидов. Следует

учитывать, что фонематический слух осуществляет контроль акустической стороны звуков речи не только при приёме информации, но и при передаче. Подобную деятельность принято называть самоконтролем.

Ещё одним важным звеном работы, направленной на передачу смыслового образа с помощью звуков речи, является правильность понимания самого смыслового образа, подлежащего кодированию /либо декодированию. Звуки речи (варианты фонемы) обретают смысловое наполнение, будучи включёнными в состав морфемы, либо слова, однако сам процесс реализации смысла через морфему /слово во многом зависит от правильности артикуляционного уклада произносимых речевых звуков и точности работы фонематического слуха.

Наличие в анамнезе тяжёлых дизартрических поражений речи (как и алалий), указывает на системный характер нарушения речевого развития и оказывает выраженное отрицательное влияние на формирование всех уровней языковой системы индивида, в том числе и на лексический. Как было указано выше: передача лексического значения слова (так же как и его восприятие) происходит с непосредственным участием фонетической системы, поэтому, отсутствие части названной системы отрицательно сказывается на лексике ребёнка. Вследствие указанных речевых нарушений ему оказываются неизвестны названия многих окружающих его реалий, а тем более – лексические значения слов, обозначающих предметы, не имеющие отношения к его личному опыту. Таким образом, словарный запас детей оказывается сильно зауженным, а традиционные приёмы, направленные на дифференциацию смешиваемых в речи звуков, вследствие этого – малоэффективными.

При тяжёлых нарушениях речи на этапе компенсации речевого расстройства, использование традиционных приёмов работы, направленных на дифференциацию смешиваемых по каким-либо признакам (по месту, по способу образования) речевых звуков, не приносит ожидаемого результата. На этапе дифференциации смешиваемых звуков речи используются такие приёмы работы, как отражённый повтор слогов и слов со смешиваемыми звуками (Например, для дифференциации звуков [ч] и [щ]: чадо, чудо, щавель, щепка, качели, ищейка и т.д; для дифференциации звуков [в] и [ф]: халва, грива, фламинго, хвост, август, хвоя, воздух, фагот, фургон, гриф, граф, пуховик...), название парами слов, включающих в свой состав: вата – фота, сова – софа; чур – щур, чёлка – щёлка, чётки – щётки, чека – щека и т.д. [Лопухина, 1996, с.303] замена в указанных словах на слух одного из смешиваемых звуков на другой, дидактические игры, направленные на тренировку фонематического восприятия.

Кроме сказанного, следует иметь в виду, что при указанных речевых нарушениях могут смешиваться любые звуки по месту, либо спо-

собу образования, либо – по дополнительным характеристикам, например, [т] и [с] – по месту образования (собака = «тобака», сок = «ток», сук = «тук»); [х] и [ш] – по способу образования, [в']//[л']//[н']//[ј] – по дополнительной характеристике «мягкий согласный». Поскольку на этапе спонтанного развития речи, при имеющихся порезах и нарушениях тонуса органов артикуляции, сложные для артикуляции звуки заменяются на более простые, замены оказываются длительными и очень устойчивыми. Произношение ребёнка характеризуется обилием звуковых «смешений», имеющих стойкий характер, и одновременно с этим, в его речи могут появляться «нестойкие», диффузные замены звуков. Причинами этому являются: нарушения иннервации мышц речевого аппарата, несовершенное развитие фонематического слуха, отсутствие навыков самоконтроля.

Ребёнок воспринимает названия многих реалий окружающего мира в искажённых звуковых образах: «ток» вместо «сок», «тисы» вместо «часы», «тётка» вместо «щётка» и т.п. В подобном случае у ребёнка нарушается языковая картина мира, поскольку как было указано выше, фонема как минимальная единица русской языковой системы, приобретает смыслообразительную функцию в составе морфемы. Различие в смысловом значении слов русского языка может быть передано в их составе одной различающейся фонемой: док – ток, лама – рама, лак – рак, сок – шок, путь – бу[т]ь; угол – уголь, банка – банька и пр.

Названные причины существенно затрудняют работу, направленную на дифференциацию звуков и указывают на первостепенную необходимость проведения работы по расширению и уточнению словарного запаса ребёнка.

Учитывая вышесказанное, следует начинать работу по дифференциации смешиваемых в речи звуков ещё на этапе автоматизации в слове вызванного, ранее заменяемого звука. С целью введения этого звука в состав слов оказывается недостаточным использование речевого материала. Необходимо привлекать к работе иллюстрации предметов, содержащих в названиях автоматизируемый звук, причём следует знакомить ребёнка не только с изображениями реалий его ближайшего окружения, но и с предметами, названия которых выходят за круг обиходной лексики. Это – важное условие успеха в работе, направленной на дифференциацию звуков, поскольку слова-омофоны (фонетические омонимы), различающиеся в своём составе одной фонемой, находятся за пределами повседневной лексики, подчиняясь тенденции языка (и языкового континуума) к преодолению омонимии. По поводу названной тенденции развития языковых отношений В.В. Виногадов писал, что «широкому развитию омонимии в системе имён существительных противостоит тенденция к её устранению... Если в именном суффиксе

развиваются далеко расходящиеся значения, способные привести к расхождению суффикса на два омонима, то обычно одно из этих значений вымирает, становится непродуктивным. Выживают лишь те суффиксальные омонимы, которые резко различаются или кругом употребления, или способом словопроизводства, или экспрессивной окраской» [Виноградов, 1975, с.21].

Слова, имеющие фонетические омонимы, необходимо вводить в лексикон ребёнка, как минимум, по трём причинам:

- С целью уточнения правильного произношения названий предметов;
- Для того, чтобы семантизировать значения слов, которые в дальнейшем будут использоваться в работе, направленной на дифференциацию смешиваемых в речи звуков;
- В рамках проведения работы по расширению словарного запаса ребёнка с ТНР.

Одновременно с работой, направленной на расширение словарного запаса ребёнка, необходимо сосредоточить усилия на развитии его фонематического восприятия и навыков самоконтроля.

С целью развития навыков фонематического восприятия можно использовать следующие дидактические упражнения:

1. Для формирования навыка в импрессивном плане речи – «Хлопни, если услышишь заданный звук/ слог с заданным звуком», «Хлопни, если услышишь слово с заданным звуком» (в произвольном перечислении и в тексте), «Хлопни, если услышишь один из заданных звуков, стукни – другой», «Где спрятался звук в слове?» («Заселим дом»/ «Нарядим ёлку») и т.п.

2. Для формирования навыка в экспрессивном плане речи – «Найди картинки предметов с заданным звуком», «Запомни слова с заданным звуком (в произвольном перечислении и в тексте)», «Назови ответ на вопрос/ загадку, чтобы в слове был заданный звук», «Придумай слово, чтобы заданный звук был в начале или середине/конце слова (можно использовать два мячика, разных цветов или размеров)» и пр.

Подобные дидактические игры и упражнения широко представлены в различных логопедических пособиях и книгах по развитию речи для родителей и воспитателей детского сада.

Учитывая вышеизложенное, следует подчеркнуть, что работа по постановке звукопроизносительных навыков, рассмотренная в лингводидактическом дискурсе, не может быть отделена от работы по развитию фонематического восприятия, а так же уточнению словарного запаса и семантизации, имеющих в лексиконе индивида слов. Таким образом, формирование правильного артикуляционного уклада звуков,

должно быть представлено как часть комплексного педагогического воздействия на обучающегося.

Литература

1. Виноградов В.В. Исследования по русской грамматике, - М.: Изд-во «Наука», 1975.
2. Лопухина И.А. Логопедия: 550 занимательных упражнений для развития речи, - М.: Изд-во «Аквариум», 1996.

ПРОЯВЛЕНИЯ ДИСКАЛЬКУЛИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Т. А. Яровая

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: З. Н. Ажермачева, к.п.н., доц. каф. ДошЛ ТГПУ

Интерес к проблеме раннего выявления и предупреждения специфических нарушений счета у детей обусловлен тем, что счет как деятельность имеет большое значение в жизни ребенка.

Среди нарушений в овладении счетной деятельностью выделяют дискалькулию – это специфические нарушения счетных навыков, обнаруживаемые на начальной стадии обучения счету [1, с.132].

Л. Коч классифицирует дискалькулии, исходя из механизмов возникновения нарушений счетной деятельности.

В работах этого автора выделяются следующие формы дискалькулии: вербальная, практогностическая, дислексическая, графическая, операциональная.

На этиологию затруднений в усвоении навыков счета в литературе существуют различные точки зрения. В качестве ведущих этиологических факторов выделяются эндогенные и экзогенные. Работы некоторых авторов содержат сведения о наследственной обусловленности нарушений счета, счетных навыков. У многих родителей детей с дискалькулией имеет место психопатологическая отягощенность: алкоголизм, депрессивные состояния, психопатии, психопатологическая неуравновешенность и т.д. Установлено, что в большинстве случаев различные виды нарушений счетных операций связаны с органическим поражением головного мозга на ранних этапах онтогенеза и вторичным недоразвитием мозговых структур, формирующихся в постнатальном периоде. В анамнезе таких детей содержатся сведения о патологии ЦНС (гемиплегия, эпилепсия и т.д.). Среди факторов риска выделяются недоношенность, токсикоз беременности, асфиксия и др.. Причинами

дискалькулии могут быть перенесенные инфекции, хронические болезни, соматическая ослабленность детей и т.д. [3, с. 98].

В исследованиях Ю.Г. Демьянова, С.С. Мнухина, Г.Е. Сухаревой и др. установлено, что в этиологии нарушений на первое место выступают заболевания первых 3 лет жизни, а также родовые травмы и травмы головного мозга в раннем возрасте.

Ю.Г. Демьянов, Т.М. Симсон и др. подчеркивают, что неблагоприятное микросоциальное окружение также отрицательно влияет на развитие ребенка. Под неблагоприятным микросоциальным окружением понимается: неполные семьи, алкоголизм родителей, недостаточный культурный уровень семьи, равнодушие к успехам ребенка и, наоборот, его излишняя опека.

Социальные факторы в сочетании с признаками органической церебральной патологии занимают значимое место в патогенезе. В.М. Явкин установил, что одна из причин патологии – резидуально-органическая церебральная недостаточность, обусловленная различными пренатальными и постнатальными вредностями.

П.П. Блонский, М.С. Певзнер и Т.А. Власова придают значение физическому состоянию детей (физическое недоразвитие в сочетании с малокровием, плохим сном). Другие авторы основной причиной считают личностные нарушения (страх перед школой, плохую адаптацию в школьной ситуации). К числу причин, вызывающих дискалькулию, Ю.Г. Демьянов, М.В. Ипполитова, Л. Коч относят позднее развитие речи.

Установлено, что дискалькулия чаще наблюдается у детей с органическим поражением мозга (при эпилепсии, гидроцефалии, ДЦП и пр.), у детей с нарушениями слуха и зрения, при ТНР и особенно часто у детей с ММД, ЗПР. Характерно, что дискалькулия может отмечаться как сопутствующий признак у детей с СДВ и гиперактивностью. На долю СДВГ приходится 46 % детей среди всех случаев ММД, диагностированных у 16,5% школьников.

Анализ литературы показал, что механизмы дискалькулии у детей представляют собой сложную и недостаточно изученную проблему. В качестве механизмов дискалькулии рассматриваются разнообразные факторы, которые являются основой для различных концептуальных подходов к данной проблеме.

Расстройство счетных навыков полиэтиологичны. Большую роль в развитии дискалькулии играют такие факторы, как незрелость мозговых структур, когнитивные, эмоциональные, социально-экономические. Затруднения, связанные со счетом, определяются также генетическими и социально-психологическими факторами. Дискалькулия обусловлена рядом механизмов, сочетающих в себе несформированность высших психических функций, участвующих в процессе

овладения счетом (память, внимание, абстрактно-логическое мышление, зрительно-пространственный гнозис, эмоционально-волевые реакции). Системные нарушения речи, несформированность фонематических функций и процессов, недоразвитие ЛГСР, расстройства чтения и письма оказывают существенное отрицательное влияние на процесс овладения счетными операциями. Это приводит к трудностям овладения математическими понятиями, специальной терминологией, к нарушениям восприятия текста условия задачи и другим симптомам дискалькулии [2, с. 217].

Проблема исследования обусловливается значимостью профилактики нарушений математических представлений, необходимостью совершенствования логопедической работы с дошкольниками с ОНР, в которую бы включалось выявление и профилактика признаков дискалькулии у детей.

Таким образом, необходимость предупреждения специфических нарушений овладения школьными навыками детьми с ОНР, недостаточная теоретическая разработанность вопросов профилактического воздействия в этой области позволяет утверждать об актуальности настоящего исследования.

Цель исследования — изучить особенности освоения математических знаний детьми с общим недоразвитием речи III уровня и проявления у них предпосылок дискалькулии.

Для того чтобы изучить особенности формирования математических представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи было проведено экспериментальное обследование, которое позволило:

- 1) определить уровень сформированности математических представлений у детей с нарушениями речи,
- 2) выявить причины затруднений, возникающих у детей с нарушениями речи при оперировании математическими знаменами, умениями и навыками.

В эксперименте участвовало 11 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Исследование проводилось в МАДОУ ЦРР д/с №96 г. Томска.

Особенности количественных представлений

Задание. Ребенку предлагались два набора карточек. Один - с цифрами от 1 до 5 в случайном порядке, другой - с изображением от одного до пяти предметов.

а) Педагог предлагал ребенку разложить карточки с числами по порядку и подобрать к каждой из них карточки с соответствующим количеством предметов.

б) Педагог предлагал ребенку посчитать от одного до пяти, разложить карточки с числами по порядку и подобрать к ним карточки с соответствующим количеством предметов, пересчитать их в слух [5, с. 27].

Результаты выполнения задания показали, что дети старшего дошкольного возраста с нарушениями в речи имеют неустойчивые количественные представления, которые основываются на сенсорном опыте, часто необобщенном. Несмотря на то, что они правильно понимают множество как структурно-целостное единство, видят каждый отдельный его элемент, могут сравнивать множества по количеству входящих элементов, знают числительные, а также имеют сформированные первичные представления о натуральном ряде чисел, у них наблюдаются трудности в установлении зависимостей и отношений между числами, использовании счетной операции в новых, измененных заданиях. Слабость регулирующей роли речи осложняет выполнение заданий, требующих глубокого анализа, широкой ориентировочной деятельности.

Особенности представлений о величине

Задание. Перед ребенком на столе лежали пять разноцветных брусков различной длины и одинаковой ширины.

а) Педагог предлагал ребенку построить лесенку: вниз положить самый длинный брус, на него другой, короче и т. д.

б) После построения лесенки педагог просил определить самую длинную и самую короткую ступеньку. Поставить на лесенку матрешку и куклу, определить, на какой ступеньке стоит кукла, на какой матрешка, кто из них стоит выше, кто ниже [5, с. 29].

Таким образом, у дошкольников с нарушением речевого развития сформированы практические навыки сравнения предметов по протяженности. Они могут создавать сериационный ряд по длине, ширине, высоте; умеют дифференцировать предметы по величине.

Несмотря на понимание относительного характера размеров, эти дети не обладают целостностью восприятия величины, затруднено целенаправленное использование сформированных знаний в определении признаков протяженности, точном обозначении их словом.

Особенности представлений о форме

Задание 1. На столе лежали геометрические фигуры (круг, овал, квадрат, треугольник, прямоугольник) и предметы круглой, квадратной, прямоугольной, треугольной и овальной формы (тарелка, рамка для фотографии, тетрадка, тряпичный колпак для куклы, овальное зеркало).

Педагог предлагал внимательно рассмотреть предметы и геометрические фигуры и подобрать к геометрической фигуре предмет той же формы.

а) Положить рядом геометрическую фигуру и предмет такой же формы.

б) Назвать фигуру и найти предмет такой же формы.

Задание 2. Ребенку давали 24 карточки с изображением геометрических фигур (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник), разных по цвету (красные, желтые, зеленые) и размеру (большие, маленькие).

а) Педагог предлагал разложить их на группы по форме.

б) Просил разложить их на группы по форме, назвать фигуры (форму, цвет, величину) и дать обобщающую характеристику группе фигур [5, с. 31].

В ходе выполнения этого задания выяснилось, что только некоторые дети этой группы не совсем точно ориентируются в различении и назывании геометрических фигур, а при определении цвета и величины трудностей выявлено не было. Полученные данные показывают, что дети с нарушениями речи имеют представления о форме предметов, знают и умеют различать геометрические фигуры независимо от их цвета и размера и классифицировать их. В процессе выполнения практических заданий наблюдаются трудности в дифференциации сходных геометрических фигур, так как это требует сопоставительного, структурного анализа (выделения вершин, углов и сторон, определения их количества и величины). Дошкольники не могут дать характеристику существенным признакам, сравнить геометрические фигуры, часто не понимают лексического значения математических терминов, не могут осмысленно оперировать ими. Это осложняет обобщение полученных знаний, включение их в новую, более сложную систему тематических понятий.

Особенности пространственных представлений

Задание 1. Перед ребенком на столе лежал лист бумаги и набор трафаретов (круг, квадрат, треугольник и овал). Педагог предлагал обвести по трафарету на листе бумаги следующие фигуры:

- в середине — круг;
- в правом верхнем углу — квадрат;
- в левом нижнем углу — треугольник;
- в правом нижнем углу — овал;
- в левом верхнем углу — прямоугольник.

Педагог просил внимательно рассмотреть нарисованные геометрические фигуры и сказать, где они расположены.

Задание 2. Педагог рассказывал историю: «Летним днем Незнайка отправился на прогулку в лес. Вернувшись домой, решил нарисовать все то, что увидел в лесу. Было уже поздно, и он не успел дорисовать картину». Детям давали (лист бумаги, в центре которого был нарисован Незнайка)

а) Педагог предлагал помочь Незнайке дорисовать картину:

- нарисовать справа от Незнайки — куст малины;
- слева от Незнайки — дерево;
- на дереве — птичку;
- около дерева — цветок;
- под кустом малины — грибок.

б) Затем детям предлагалось ответить на вопросы по рисунку:

- Что увидел Незнайка справа от себя? (Куст малины.)
- Что он увидел слева от себя? (Дерево.)
- Где сидит птичка? (На дереве.)
- Где растет цветок? (Около дерева.)
- Где растет грибок? (Под кустом малины.)
- В какую сторону должен пойти Незнайка, чтобы поближе рассмотреть цветок? (Налево.)
- В какую сторону должен пойти Незнайка, чтобы сорвать грибок? (Направо.) [5, с. 35].

Итак, у дошкольников с нарушением речевого развития наблюдаются трудности пространственной ориентировки. Несмотря на то что они могут найти место предмета, указать, где он находится (вверху, внизу, впереди, сзади, слева, справа), они не справляются с заданиями, требующими развернутого речевого высказывания, содержащего пространственные предлоги и наречия. Дошкольники ориентируются в пространстве на основе чувственной системы отчета, а освоение словесной системы по основным пространственным направлениям происходит медленно и с трудом. Это осложняет понимание пространственных взаимоотношений предметов и их частей.

Особенности сформированности временных представлений

Задание 1. Педагог показывал четыре картинки, объяснял, что на каждой картинке нарисованы дети, играющие во дворе в разное время года, и давал задания.

а) Найти и показать :

- картинки с зимой; с весной; с лето; с осенью.

б) Ответить на вопросы:

- Какое время года изображено на картинке?
- Почему ты думаешь, что на картинке зима? Весна? Лето? Осень?
- Сколько всего времен года? (Четыре.) Назови их по порядку. (Зима, весна, лето, осень.) [5, с. 39].

Задание 2. Ребенку предлагалось рассмотреть картинки, на которых изображены люди в разное время суток (мальчик делает зарядку, обедает, смотрит телевизор, спит) и картинки с временем суток (за окном

светло, и солнце только показалось из-за горизонта; ярко светит солнце; серое небо, звездочка, и солнце скрывается за горизонтом; черное небо со звездами, луной).

а) Педагог предлагал положить картинку с изображением мальчика рядом с картинкой соответствующего времени суток; разложить картинки с временем суток по порядку.

б) Педагог просил назвать время суток и объяснить свой ответ; рассказать, что еще делают в это время суток.

Таким образом, характеризуя временные представления дошкольников с нарушением речи, можно сказать, что им очень тяжело словесно оценить интервалы времени. Особенности лексико-грамматического строя речи создают трудности в определении различных отрезков времени принятыми единицами измерения, а также темпа, ритма, последовательности процессов, их смены и периодичности. Дети не могут рассказать о содержании деятельности в течение промежутка времени даже на основе личного опыта.

По результатам проведенного исследования были отобраны 5 детей с низкими показателями развития, что говорит о том, что уже в дошкольном возрасте необходима работа по выявлению, развитию математических представлений.

Литература

1. Ажермачёва, З.Н. Профилактика разных видов дискалькулии и основные направления коррекционно-логопедической работы// Современные аспекты логопедической теории и практики: материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции 24 февраля 2011г., г. Томск/ под общей редакцией З.Н. Ажермачёвой, О.В. Сараевой. – Томск: ЦНТИ, 2011, - 155 с.
2. Баряева, Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии): Учебно-методическое пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2002. – 479 с.
3. Вахрушева, Л.Н. Условия формирования последовательного интереса к математике у старших дошкольников, канд.пед.наук. М., 1996.
4. Калинин, А.В., Микляева Ю.В., Сидоренко В.Н. Развитие игровой деятельности дошкольников: Методическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2004. – 112 с.
5. Математическое развитие дошкольников: Уч. Метод. Пособие / сост. З.А. Михайлова, М.Н. Полякова, Р.Л. Непомнящая, А.М. Вербенец. СПб., 2000.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ГИМНАЗИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ КУЛЬТУРЫ

О. Н. Герасимова, М. А. Журавецкая

МАОУ гимназия № 18 г. Томска

Социально-экономические изменения поставили перед нашим образовательным учреждением серьезные проблемы и привлекли внимание к методической работе как основному средству совершенствования образовательного процесса. МАОУ гимназия № 18 г. Томска, как и любое развивающееся образовательное учреждение, работает в двух неразрывно взаимодействующих способах существования: функционировании и развитии. Поэтому система методической работы гимназии состоит из этих двух взаимосвязанных механизмов. Поскольку в условиях модернизации российского образования методическая работа наполняется качественно новым содержанием, становится наукоемкой, целью данной статьи является представление системы методической работы в гимназии, направленной на реализацию Программы развития. Программа в целом и составляющие её стратегические направления носят инновационный характер, то есть относятся к развитию, а не функционированию образовательной системы и отражают приоритетные направления развития российского образования.

Заявленные Национальной образовательной инициативой «Наша новая школа» повышение качества образования, его доступности и эффективности требуют конкретизации применительно к деятельности образовательного учреждения с учетом все более возрастающей роли образования в развитии личности и общества, ориентации образования на социальный эффект. Проблема повышения качества образования для гимназии является одной из важнейших. Данная проблема приобретает особую актуальность в условиях развития компетентного подхода и изменения подходов к оценке качества образования. Разрешение названных проблем связано прежде всего с качеством педагогических ресурсов. Кроме того, освоение новых государственных стандартов предусматривает новый уровень подготовки учителей, который

обеспечивается за счет метапредметного направления содержания методической работы. При разработке «Программы развития гимназического образования через формирование компетентностной культуры участников образовательного процесса», определяющей стратегию и тактику развития МАОУ гимназии № 18 до 2016 года, в качестве основной была поставлена проблема компетентностного подхода в управлении образовательным процессом и его реализации. Цель Программы – создание в гимназии образовательной среды, формирующей компетентностную культуру участников образовательного процесса и обеспечивающей их самореализацию в современных социокультурных и экономических условиях. Компетентностная культура (КК) – это интегральное, динамическое, структурно-уровневое образование личности, представляющее собой единство мировоззренческо-методологического, технологического и исследовательско-творческого модулей, специфическое качество личности, которое определяет меру и способ овладения творческой самореализацией в разнообразных видах деятельности и общения.

Алгоритм новой системы создания условий для личностного и профессионального развития состоит из 5 шагов (Модель «5 шагов к успеху»). Первый шаг – цель, основополагающий компонент. Она выражается через модель КК, являющейся ориентиром в личностно-профессиональном росте. Модель КК является достаточно сложным многоуровневым образованием и складывается из целого ряда сформированных компетентностей. Второй шаг - в соответствии с моделью определяются компетенции, которыми должен обладать педагог. Третий шаг - определение содержательно-критериального компонента. Четвертый – функционально-деятельностный, пятый – экспертно-аналитический.

Для оценки результативности формирования КК в Программе обоснованы количественные и качественные критерии, которые позволяют оценить содержание процесса формирования КК (т.е. содержательный компонент), структуру процесса (т.е. деятельностный компонент), управление (т.е. организационный компонент). Количественные критерии помогают прогнозировать динамику внешних, том числе организационных условий, а качественные – получить представление об уровне достигнутых изменений.

Исходя из выделенных нами структурных элементов КК – мировоззренческо-методологического, технологического и исследовательско-творческого, для оценки уровней сформированности КК нами выделено три критерия: 1) ценностное отношение к компетентному осуществлению педагогической деятельности; 2) технологическая готовность к

компетентному осуществлению педагогической деятельности; 3) готовность к исследовательско-творческой деятельности.

Структурные компоненты КК определяют степень её сформированности, выражающуюся в уровнях её проявления: адаптивном, репродуктивном, прагматическом, интегративном. В связи с тем, что достижение интегративного уровня сформированности КК связано с перспективой личностного роста, при проведении диагностических процедур будут фиксироваться показатели КК по трём уровням: адаптивному, репродуктивному и прагматическому.

Результатом реализации модели должно стать повышение уровня сформированности критериев и показателей КК педагогов, что найдет свое выражение в интеллектуальном и мотивационно-ценностном развитии, формировании ценных знаний и качеств и развитых на их основе способностей и умений, будет служить основой для дальнейшего самосовершенствования и саморазвития.

Программа реализуется на основе планирования и дополнительного создания программ и проектов деятельности. По каждому из проектов создаются проблемные творческие группы, ответственные за их реализацию, деятельность которых направлена на создание условий достижения целей программы и включающих имеющиеся ресурсы, возможные решения в данном направлении, ответственных за их выполнение и ожидаемые результаты. Функцию общей координации реализации Программы выполняет научно-методический совет гимназии.

Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Приказ Министерства образования РФ от 11.02.2002 № 393 // Учительская газета 2002. - №31.
2. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. /под ред. А.В.Хуторского. - М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. с. 12-20.

КАТЕГОРИЯ СПРАВЕДЛИВОСТИ В РАБОТАХ ДЖОНА РОУЛЗА И В СТЕРЕОТИПАХ МЫШЛЕНИЯ РОССИЯН: СОГЛАСИЕ ИЛИ РАЗНОГЛАСИЕ?

А. В. Кыштымов, Г. И. Мусихин

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Сегодня в нашей общественной мысли широко распространено мнение, что российское общество пребывает в состоянии раскола, ли-

шенное единой духовной платформы, которая некоторыми мыслится как национальная идея. Не замечать это мнение нельзя, ведь в последнее время все чаще наружу прорываются ростки кризиса государственной идентичности и общественной морали. И категория справедливости занимает одно из важнейших мест в структуре этого кризиса.

Уже не первый раз в нашей истории слышатся призывы «отнять и поделить», произвести отъем собственности и другие огульные заявления в духе радикального коммуитаризма. Эти призывы находят выражение и в реальной политике, воплощаясь в лозунгах и требованиях все более влиятельной левой оппозиции. Ее успех на парламентских выборах послужил причиной того, что и в президентской предвыборной кампании центральными темами повестки дня стали национализация, введение налога на роскошь, прогрессивной шкалы подоходного налога, ограничение привилегий чиновничества – темы, связанные в общественном сознании с несправедливостью.

Тот факт, что избранный Президент России Владимир Путин во время предвыборной кампании включил в свою программу ряд этих требований, говорит о том, что на него оказывает давление общественное мнение, настроенное достаточно консолидировано и агрессивно по этим вопросам (в частности, по данным различных исследований общественного мнения, до 80% граждан считают, что принципы справедливости сегодня в России нарушены) [6].

В этих условиях, мы не можем не задумываться о путях разрешения кризиса справедливости и нахождении общественного консенсуса по этой теме. Одну из наиболее авторитетных теорий в этой сфере сформулировал в ряде своих работ, опубликованных во второй половине XX века американский политический философ Джон Роулз. Принято относить «теорию справедливости» Роулза к числу неолиберальных концепций, которые характеризуются новым осмыслением значения человека для общества и значения общества для человека.

Отличие идей Роулза от классического либерализма достаточно принципиальное: в центре либерализма – человек, его интерес и благо, поэтому многие относят эту идеологию к эгоистическим. В противоположность этому, автор «теории справедливости» выдвигает идеи гражданской солидарности, говорит о важной роли государства в механизме распределения благ и обеспечения социального равенства в целом.

На первый взгляд, эти идеи созвучны российской истории, ценностям и традициям. И для нас представляет интерес, насколько и как западные неолиберальные идеи Роулза соотносятся с мироощущением россиян и могут ли они быть применены для разрешения кризиса справедливости нашего общества. Иными словами, может ли стать теория справедливости Роулза теорией справедливости для России?

Справедливость по Роулзу.

Прежде всего, Роулз отмечает, что справедливость – главный критерий социальной организации [1, Р. 3] Свое понимание категории справедливости он раскрывает через несколько концептуальных элементов теории. Прежде всего, это два принципа справедливости:

1. Каждый индивид должен иметь равный набор основных свобод, ограниченных лишь свободой всех членов общества;

2. Социальное и экономическое неравенство может существовать, но лишь при условии, что эта система является благом для наименее успешной части общества. Кроме того, Роулз говорит о необходимости обеспечения равенства возможностей для занятия тех или иных позиций и должностей.

Эти принципы автор соотносит с известным мысленным экспериментом («вуаль неведения»). Роулз предполагает, что если бы индивиды не знали, каково будет распределение способностей и статусов между членами общества, то они предпочли бы минимизировать риски и, соответственно, обеспечить как можно большее возможное благосостояние наименее успешным.

В своих работах Роулз неоднократно использует термин «распределение благ». Под ним автор понимает необходимость дистрибуции ряда «первичных благ», в число которых входят права и свободы, обеспечивающие равенство индивидов перед законом, равенство в доступе к экономическим и политическим позициям, равенство в доступе к информации и к ее распространению и так далее. Соответственно, в теории не говорится о необходимости распределения собственности и других объектов экономического обмена.

Таким образом, Роулз является продолжателем либеральной традиции, провозглашающей приоритет права над благом. Для него важно не дать человеку благо, а обеспечить ему возможность получить благо, используя свои способности и труд. Роулз также отвергает принцип квотирования, предполагая, что справедливость достигается в соревновании.

Вместе с тем, говоря о роли государства, он отмечает необходимость поддержания «социального минимума» с помощью прямых трансфертов, а также регулирования налогообложения. Фактически, это инструменты, с помощью которых общественные ресурсы расходуются на поддержку тех самых «наименее преуспевших».

Справедливость «по-русски».

Каковы же стереотипы россиян в отношении справедливости и насколько они соотносятся с теорией Роулза?

Вся история России сопровождалась приматом директивной экономикой, самовластием и распределением благ. Еще в царские времена

жизнь подавляющего большинства населения зависела от государства напрямую, а если не от государства, то от барина, помещика. Сформировалась особая культура, не предполагающая наличия у россиянина свободы и первичных прав в трактовке Роулза.

Какое равенство возможностей могло быть мыслимо в крепостной России? В более поздней дореволюционной истории страны необходимость выплаты выкупных платежей явно противоречила принципу равенства возможностей. Как и наличие неравенства социальных статусов в сословной системе: когда одни имели явные преимущества перед другими в ведении экономической деятельности, трудовых правах, получении образования, медицинской помощи, занятию государственных должностей и так далее. Ситуация сдвигалась, но очень медленно.

К сожалению, революция 1917 года и приход к власти коммунистов приводят к новому витку несправедливости: дискриминации подвергаются «контрреволюционные классы», налагаются существенные правовые ограничения на колхозное крестьянство. Впрочем, нельзя не отметить определенные достижения – доступ к образованию, занятию позиций в системе государственной власти стал менее элитарным и позднесоветская борьба с привилегиями сегодня является лишь темой для шуток. Вместе с тем, система распределения экономических благ вызывала все большие и большие нарекания общества. В борьбе за справедливость чаще всего подвергался критике принцип «уравниловки», который, по некоторому мнению, реализовывал интересы наименее преуспевающей и способной части населения в ущерб активным и инициативным.

Таким образом, вся наша история является собой постепенный процесс устранения несправедливости и перехода к справедливости в роулзовском смысле. Но насколько быстр этот процесс?

Да, сегодня наше общество перешло к борьбе против несправедливости совсем за другие «рубежи». Но, возможно, это лишь другая крайность – борьба с чрезмерным обогащением ряда граждан. Например, согласно опросам общественного мнения, 42% граждан полагают, что необходимо вернуть государству собственность, утраченную в ходе приватизации 1990х годов. Более 70% считают, что невозможно честным путем заработать большие деньги [2].

Кроме того, 49% россиян полагают, что более правильной является система с распределением, а не с рыночными отношениями [5]. Тут возникает вопрос о том, что как соотносятся «правильность» и справедливость, но общий смысл ясен: граждане выступают за возвращение государству роли ключевого субъекта экономических отношений, определяющего собственные критерии справедливой дистрибуции благ. Вспомним, что одной из гарантий справедливого устройства общества

Роулз называет существование основных общественных институтов, в том числе, свободного рынка и частной собственности.

К сожалению, в отношении экономической справедливости смысл теории справедливости не соответствует настроениям нашего общества. В общественном мнении доминирует эгалитарная точка зрения. Возможно, причины данного явления – в культурно-историческом опыте нашего народа, который исключает быстрое формирование общества независимых, подлинно свободных личностей, идеалом которых являются взаимовыручка и самоорганизация, а не только лишь борьба за очередную дотацию.

Выводы.

После распада СССР удалось сохранить многие достижения предыдущей эпохи, в том числе, равенство прав и гарантий доступа к позициям в обществе. Была принята Конституция, гарантирующая незыблемость основных свобод граждан. Сделан большой шаг на пути к гражданской справедливости. Однако на повестке дня остается вопрос об экономической справедливости. И здесь наше общество идет совсем не по западным образцам. Такое большое число сторонников эгалитаризма не дает нам возможности всерьез рассуждать о возможности адаптации теории Роулза к современной российской жизни.

А ведь теория Роулза совсем не самая радикальная либеральная теория справедливости. Возьмем хотя бы утилитаризм, который говорит о том, что справедливой является та система, которая обеспечивает прирост суммы индивидуального благосостояния всех членов общества.

Возможно, одна из причин – теория Роулза плоть от плоти западная. Она основана на западных ценностях и на совершенно непривычном, трудно постижимом для нашего общества понимании справедливого. Еще одним слагаемым для «теории справедливости» является наша традиционно слабая восприимчивость иностранных теорий социального устройства, сегодня 41% граждан заявляют, что будущее России – это особый путь развития с оригинальным общественным устройством [5].

Российское общество мыслит справедливость скорее эгалитарно [4], считая наиболее приемлемым равномерное распределение доходов между членами общества. Хотя учитывая, что наше общество довольно бедно и большую часть населения составляют люди, имеющие доход ниже прожиточного минимума, концепция Роулза скорее нацелена именно на повышение благосостояния этой, очень массовой категории граждан.

Таким образом, наше общество на пути к «справедливости по Роулзу», но конечная точка еще так не близко, что вряд ли можно надеяться

на восприятие этой теории российским обществом и дальнейшее утверждение стандартов справедливости по западному образцу.

Литература

1. Rawls J. Theory of Justice. Oxford University Press, England, 1999;
2. Боде В. Богатство и бедность по-русски. [Электронный ресурс] // Радио Свобода, официальный сайт. // URL: <http://www.svobodanews.ru/content/article/24254074.html> (дата обращения: 10.04.2012);
3. Литвиненко Н. Концепция справедливости Джона Ролза. Логос, 2006, №1, С. 26-34;
4. Пугачев В., Соловьев А. Введение в политологию. [Электронный ресурс] // Библиотека «Полка букиниста» // URL: http://society.polbu.ru/pugachev_politology/ch50_iii.html (дата обращения: 10.04.2012);
5. Россияне видят вокруг демократию. И готовы к «особому пути развития». [Электронный ресурс] // Левада-центр, официальный сайт. // URL: <http://www.levada.ru/20-03-2012/rossiyane-vidyat-vokrug-demokratiyu-i-gotovy-k-osobomu-puti-razvitiya> (дата обращения: 10.04.2012);
6. Цветова А. Первым делом – деньги, уважение – потом. [Электронный ресурс] // Независимая газета, официальный сайт. // URL: http://www.ng.ru/ng_politics/2009-11-03/11_oprosy.html (дата обращения: 10.04.2012).

ВЛИЯНИЕ СРЕДЫ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

К. Ю. Ли

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: В.Н. Куровский, профессор, доктор педагогических наук

В данной статье поставлена задача раскрыть вопрос влияния среды детского оздоровительного лагеря на личность подростка. Подростковый возраст – важнейший этап в жизни, во многом определяющий судьбу человека. Его часто называют переходным, так как именно в этот период происходят существенные изменения и в физиологии, и в психике детей, результатом которых является переход от детского состояния к взрослому. Подростковый возраст – период развития детей от 10-12 до 14-15 лет [1, с. 32]. Подростковый период считается трудным, критическим, и этому есть объективные причины.

Первая причина обусловлена значительными различиями между требованиями, предъявляемыми обществом к детям и взрослым, различия в их обязанностях и правах. Взрослая жизнь несравненно сложнее, и подростку приходится в относительно короткий срок осваивать жизнь во всей ее сложности.

Вторая причина трудностей подросткового возраста – исключительно быстрый темп происходящих физических и психических изменений подростка. За короткий период подросток очень сильно меняется физически, внешне, а так же психологически. Подростки особенно склонны к самоанализу, не могут сразу принять себя в новом качестве, стесняются своего нового облика. Для них часто оказывается непонятным смысл, а главное – необходимость перемен.

Третья причина связана с психологическими сдвигами в ходе полового созревания, что выражается, прежде всего, в изменении самовосприятия. Причем самовосприятие меняется как в связи с интенсивным развитием и формированием нового облика, так и в силу изменившейся оценки со стороны окружающих.

Отметим так же, что подростковый возраст представляет собой период, когда влияние эмоций на духовную жизнь наиболее очевиден. Переживания становятся глубже, появляются более стойкие чувства, эмоциональное отношение к ряду явлений жизни делается длительнее и устойчивее, значительно более широкий круг явлений социальной действительности небезразличен подростку и порождает у него различные эмоции. Центральным новообразованием в сфере чувств подростка становится «чувство взрослости». Возникшее у подростка, оно проявляется, как субъективное переживание готовности быть полноправным членом коллектива взрослых, выражается в стремлении к самостоятельности, желании показать свою «взрослость», добиваться, чтобы старшие уважали достоинство его личности, считались с его мнением [1, с 58].

Для подросткового возраста также характерно развитие эмпатии. Под эмпатией подразумевается способность человека поставить себя на место другого, ощутить его мысли и чувства. Иными словами, это проявление эмоциональной восприимчивости, стремление разделить с другим человеком его переживания.

Следовательно, принимая во внимание все вышеизложенные особенности подросткового возраста, можно сделать вывод о том, что формирование личности подростка происходит при непосредственном влиянии среды, как воспитывающей, так и формирующей.

В период подросткового возраста положительные результаты могут оказать учреждения дополнительного образования детей. Учреждения дополнительного образования детей создают равные «стартовые» возможности каждому ребенку, чутко реагируя на быстро меняющиеся потребности детей и их родителей, оказывают помощь и поддержку детям, поднимая их на качественно новый уровень индивидуального личностного развития. Дополнительное образование имеет благоприятные условия для становления творческого и интеллектуального по-

тенциала страны. Оно обладает особым потенциалом для развития личности ребенка, «оно – личностно-образующая среда». Иными словами, дополнительное образование рассматривается как введение ребенка в жизнь, культуру и науку.

Летние каникулы для школьников - это восстановление здоровья, и развитие творческого потенциала, и совершенствование личностных возможностей, и приобщение к культурным и образовательным ценностям, и вхождение в систему новых социальных связей, и воплощение собственных планов, и удовлетворение индивидуальных интересов в личностно значимых сферах деятельности. Одна из наиболее распространенных форм летнего отдыха детей, подростков и юношества являются детские оздоровительные лагеря. Летний лагерь является, с одной стороны, формой организации свободного времени детей разного возраста, пола и уровня развития, с другой - пространством для оздоровления, развития художественного, технического, социального творчества ребенка.

Детский оздоровительный лагерь существует для организации отдыха детей и их оздоровления. Согласно ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 21.12.04. № 170 ФЗ, отдых детей и их оздоровление – это «совокупность мероприятий, обеспечивающих развитие творческого потенциала детей, охрану и укрепление их здоровья, профилактику заболеваний у детей, занятие их физической культурой, спортом и туризмом, формирование у детей навыков здорового образа жизни, соблюдение ими режима питания и жизнедеятельности в благоприятной окружающей среде при выполнении санитарно-гигиенических и санитарно-эпидемиологических требований» [2, с 247].

Детский оздоровительный лагерь имеет свою специфику, дающую ему определенные преимущества перед другими формами и средствами работы. Прежде всего они в том, что обстановка сильно отличается от привычной домашней обстановки. Это выражается, во-первых, в совместном проживании детей. «Познание способа совместного проживания в группе сверстников обладает свойством обучения детей в коллективе, которое редко где можно найти».[3, с 47] Во-вторых, именно здесь ребята более тесно взаимодействуют со своими взрослыми наставниками - вожатыми, между ними быстрее возникает «зона доверия». В-третьих, дети приобщаются к здоровому и безопасному образу жизни - в естественных условиях социальной и природной среды. В-четвертых, ребята активно общаются с природой, что способствует укреплению их здоровья и повышению уровня экологической культуры. В-пятых, отдых, развлечения и всевозможные хобби детей дают им возможность восстановить свои физические и душевные силы, заняться

интересным делом [4, с 96]. Все это помогает развить новые навыки, раскрыть потенциал своей личности.

Сегодня одна из важных черт детского оздоровительного лагеря – это ориентация на интересы ребенка. Детский лагерь создает благоприятные условия для самосовершенствования и самореализации личности [5, с 78]. Все больший вес и влияние на деятельность детских загородных лагерей, как учреждений дополнительного образования страны, приобретает гуманистическая психология. Уважение к личности ребенка, к его внутреннему миру, признание его права быть самим собой, создание условий для развития его способностей, удовлетворения индивидуальных нужд и потребностей, самореализации - все это характеризует детский оздоровительный лагерь гуманистической ориентации. Такой лагерь предоставляет выбор направления и темпа развития каждому подростку и путей удовлетворения его новых актуализирующихся потребностей.

Для организации деятельности детских оздоровительных лагерей приоритетны следующие положения:

- детские оздоровительные лагеря являются частью социальной среды, в которой дети реализуют свои возможности, потребности в индивидуальной, физической и социальной компенсации;

- в основе деятельности детского оздоровительного лагеря лежат принципы массовости и общедоступности мероприятий по интересам; развития творчества и самостоятельности, социально значимой направленности деятельности; единства оздоровительной и воспитательной работы с детьми; взаимосвязи с семьей и социальной средой;

- детские оздоровительные лагеря характеризуют предметно-практическую деятельность, конкретные жизненные ситуации, которые помогают познать ребенка, выстроить отношения между детьми, детьми и взрослыми.

При правильно организованной деятельности детский оздоровительный лагерь располагает благоприятной атмосферой для самопознания и самовоспитания, что обусловлено рядом особенностей. В условиях лагеря могут быть организованы все ведущие виды деятельности (коммуникативная, спортивная, трудовая, познавательная, эстетическая, художественно-творческая, образовательная и т.п.) [4, с 98]. Взаимодействие детей в лагере носит нетрадиционный характер по содержанию и форме включения их в те или иные сферы деятельности, что способствует проявлению инициативы и субъектной активности. Происходит постоянный самоанализ происходящего в лагере, в том числе и участия каждого ребенка в его жизни.

Создание условий для развития самоуправления предполагает включение ребят в сложные взаимоотношения, складывающиеся в кол-

лективе. Через свое участие в решении проблем отряда, лагеря дети вырабатывают у себя качества, необходимые для преодоления сложностей социальной жизни. От отношения детей к целям совместной деятельности зависит их позиция в решении управленческих проблем.

Таким образом, детский оздоровительный лагерь на сегодняшний день является учреждением, которое не только осуществляет оздоровление и отдых детей, но и выполняет образовательную и воспитательную функцию.

Литература

1. Возрастная и педагогическая психология./ Под ред. А.В. Петровского. М., Просвещение, 1973. 288 с.
2. Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации : федеральный закон N 170-ФЗ от 21. 12. 2004 // Народное образование. - 2006. - N 3. С. 245-252
3. Болл А.Б. Универсальные педагогические составляющие лагеря // Философия и педагогика каникул. М.: Инноватор, 1998.
4. Вайндорф-Сысоева М.Е. Основы вожатского мастерства. Учебно-методич. пособие – М., 2005.
5. Фришман И.И. Детский оздоровительный лагерь как воспитательная система// Народное образование.-2006.-№3. С. 77-81

ОПЫТ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

А. В. Середя, Л. С. Еремина

Томский государственный педагогический университет

Рассмотрение вопросов патриотического воспитания имеет в педагогике давнюю историю, уходящую корнями еще в античные времена. Никколо Макиавелли провозглашал активный патриотизм, Шарль-Луи де Секонда, барон Ля Брэд и де Монтескье связывал любовь к Отечеству с любовью и стремлением к равенству, Иоганн Готлиб Фихте считал, что любовь к Родине должна ассоциироваться с безусловным требованием к самопожертвованию. Л.Н. Толстой отождествлял патриотизм и национализм. К. Д. Ушинский, сформулировав идею народности, отстаивал необходимость развития национального самосознания и воспитания гражданина и патриота. В отечественной педагогике начало исследования проблем патриотического воспитания связывают, прежде всего, с именами представителей революционно-демократического движения: А.Н. Радищева, А.И. Герцена, В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова.

В последнее время в обществе наблюдается подъем национального самосознания, который обусловил социальный заказ на такую черту личности, как патриотизм. Появился ряд документов и государственных программ, направленный на патриотическое воспитание граждан, где возрождение и развитие патриотизма рассматривается как важная цель и социальная ценность.

Понятия «Родина», «Отечество» в патриотическом воспитании являются целями-ценностями. Патриотическое сознание формирует знание об Отечестве, его истории, культуре, природе; народе и народностях, передающих из поколения в поколение традиции, обычаи, язык как отражение менталитета, «дух российской нации», «тайны русской души»; понимание того, что есть вечная ценность – Родина: большая и малая, которую. В основе воспитания лежит, прежде всего, воспитание чувств. Поэтому фактором развития патриотических чувств должна стать целенаправленно созданная ситуация, когда ребенок переживает гордость за Мать, близких, свою семью; за коллектив, в котором подросток живет; за совместный успех и достижения других членов коллектива, горожан, россиян. Реализация патриотических убеждений – это, прежде всего, демонстрация отношения к судьбе Родины, ее народа, своих близких. Отмечено, что массовые проявления патриотизма наблюдаются во время войны. Потребность в достойном, самоотверженном, вплоть до самопожертвования, служения Родине является высшим уровнем проявления чувства патриотизма. Таким образом, проявить качества человека-патриота в мирное время намного сложнее, воспитывать патриотизм в новых социально-экономических условиях – еще более сложная проблема. В руках сегодняшних подростков находится будущее России. Патриотизм, любовь к Отечеству сегодня становятся решающим фактором государственного развития и обеспечения безопасности страны и ее народов. Таким образом, патриотическое воспитание подрастающего поколения является одной из важнейших задач современности и является одним из приоритетных направлений в системе образования России.

И так, рассмотрим с помощью каких форм, методов и средств можно воспитать патриота в современном обществе на примере опыта некоторых современных детско-юношеских организаций России.

Так, например, в г. Москва существует военно-патриотический клуб «Юный десантник». Главная его цель заключается в военном и патриотическом воспитании молодежи и детей, а также в подготовке парней к службе в армии и в популяризации воздушно-десантных войск. На сегодняшний день в клубе занимаются больше двухсот воспитанников. С образования клуба им руководили опытные офицеры-десантники. Основные направления клубной работы составляют бое-

вые искусства, огневая, парашютная и иные типы военной подготовки. Благодаря тому, что в клубе работают и любят свое дело профессионалы-энтузиасты, учебный процесс и практика ежегодно совершенствуются. Проводятся занятия по рукопашному бою, радиodelу, тактике. Выполняются учебные выходы «на диверсию». Новичков клуба водят в ознакомительные походы на несколько десятков километров. На постоянной основе клуб организовал занятия по парашютной и огневой подготовке, выживанию в экстремальных условиях, топографии, спортивному ориентированию, альпинизму [1].

Подобный военно-патриотический клуб существует в Кемеровской области в городе Юрга «Юргинская застава». Он также организован ветеранами воин и офицерами в отставке. Многие воспитанники после службы в армии продолжают дело руководителей. Организация имеет свою форму, символику, юношам присваиваются звания внутри организации. Воспитанники знакомятся с различными видами боевых искусств, с парашютным делом, с оружием, осуществляется физическое развитие подростков. Также организуются выездные лагеря, где ребята могут применять свои навыки. Для подростков организуют лекционные занятия для более глубокого изучения истории своего родного края. Руководители сотрудничают с военной частью г. Юрга, кинологическим центром, Объединением ветеранов, что открывает новые возможности для реализации подростками себя. Объединение участвует в городских мероприятиях. Ребята охраняют «вечный огонь» 9 мая, участвуют в конкурсе военно-патриотической песни «Виктория», осуществляют помощь в организации военно-патриотических мероприятий в школах, готовят показательные выступления в «День защитника Отечества», «День пограничника», «День военно-морского флота», также объединение участвует в благотворительных акциях.

Интересен опыт патриотического воспитания подрастающего поколения всех территорий Челябинской области. Учителя активно используют возможности местных учреждений культуры в проведении учебных занятий (уроков-экскурсий) и в организации внеклассной работы по формированию гражданско-патриотического воспитания подростков, а так же ориентируют школьников на ценностное отношение к историческому наследию родного края.

Большую роль в сохранении исторической памяти народа о Великой Отечественной войне 1941 – 1945 гг. играет «Музей бывших малолетних узников фашистских концлагерей» в МОУ СОШ № 75 Ленинского района г. Челябинска, единственный на Южном Урале. Он создан благодаря совместной работе городской общественной организации бывших малолетних узников фашистских концлагерей (председатель А. И. Царькова) и администрации школы. В настоящее время

школьный музей насчитывает более 900 экспонатов. Особую ценность представляют документы, фотографии и видеоматериалы о фашистских концлагерях, воспоминания бывших малолетних узников.

В Варненском районе действует краеведческий музей, в котором представлены личные воспоминания ветеранов войны, фронтовые письма, фотографии из семейных архивов. Цель его работы – способствовать патриотическому воспитанию подростков, прививать любовь к стране и родному краю. Пропитываясь духом истории Великой Отечественной войны, прикасаясь к материальным свидетельствам прошлого, встречаясь с ветеранами войны, воспитываются патриоты России – молодые люди, которые гордятся своими земляками-героями, а значит, когда будет необходимо, смогут ее защитить.

В г. Магнитогорске разработаны и систематически проводятся экскурсии по городу: «Город Metallургов», «Памятники рассказывают», «О простом и вечном», «Здесь история живет», «Все – для фронта, все – для Победы!». Организуются также загородные поездки по родному краю.

Обладает особой спецификой опыт военно-патриотического объединения «Россия» в Амурской области. Амурский Союз Молодежи разработал и осуществляет специальную программу по работе с безнадзорными и беспризорными детьми. Это – действующие военно-патриотические клубы детей и молодежи по месту жительства и организация на их основе оборонно-спортивных лагерей (ОСЛ). Деятельность осуществляются по следующим направлениям: обучающее и развивающее, организационное, социальное. Объединение сотрудничает с воинскими частями, с офицерским составом, привлекают другие объединения молодежи для обмена опытом и психологов [2].

Поисковый отряд Северо-запад в Санкт-Петербурге основной своей задачей ставит увековечивание памяти погибших в разные годы при защите Отечества. Активисты и учредители объединения начали свою работу по поиску советских воинов павших в боях с 1985 года. За все время работ обнаружены и захоронены с воинскими почестями останки 2352 советских воинов. Ежегодно проводятся «Вахты памяти» в различных районах Ленинградской области. Также участниками объединения проводятся архивные работы, поисково-разведывательные работы на местности, устраиваются различные военно-исторические выставки. Издается журнал «Фортвед», редакция которого состоит из членов объединения. Члены объединения принимают участие в различных военно-исторических реконструкциях в форме и снаряжении участников войн. Клубом в 1991-1998 гг. оказана существенная помощь музею Оборона и Блокады Ленинграда в наполнении экспозиции находками с мест боев [3].

В городе Томске в доме детского творчества «Созвездие» осуществляется программа «Скаут-патриот». Воспитанников обучают скаутским традициям, законам, организуются сборы скаутов, на которых предоставляется возможность обменяться опытом, повысить свой уровень мастерства. Подобные сборы организуются как в Томской области, так и в более широких масштабах, что способствует развитию данного направления.

Итак, проведенные анализ и обобщение опыта деятельности детских и молодежных объединений позволяет заключить, что патриотическое воспитание подростков в рамках их деятельности осуществляется по следующим основным направлениям:

1) Духовно-нравственное — осознание личностью высших ценностей, идеалов и ориентиров, социально значимых процессов и явлений реальной жизни, способность руководствоваться ими в качестве определяющих принципов, позиций в практической деятельности и поведении.

2) Историческо-краеведческое — познание корней, осознание неповторимости Отечества, его судьбы, неразрывности с ней, гордости за сопричастность к деяниям предков и современников и исторической ответственности за происходящее в обществе и государстве.

3) Политико-правовое — формирование глубокого понимания конституционного и воинского долга, политических и правовых событий и процессов в обществе и государстве, военной политики, основных положений концепции безопасности страны и военной доктрины, места и роли Вооруженных Сил РФ, других войск в политической системе общества и государства.

4) Интернациональное — воспитание важнейших духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей, отражающих специфику формирования и развития нашего общества и государства, национального самосознания, образа жизни, миропонимания и судьбы россиян. Пропаганда идей интернационализма, дружбы народов, воспитание школьников в атмосфере интернационализма.

5) Профессионально-деятельностное — оно включает мотивы, цели и задачи, ценностные ориентации профессионально-деятельностной самореализации личности, профессиональные притязания и нацеленность на достижение высоких результатов деятельности, способность результативно и с высокой эффективностью выполнять служебные обязанности и достигать конкретных целей, умение прогнозировать и реализовывать планы своего профессионального роста.

6) Психолого-педагогическое — формирование у школьников высокой психологической устойчивости, готовности к выполнению сложных и ответственных задач в любых условиях обстановки, формирова-

ние важнейших психологических качеств, необходимых для успешной жизни и деятельности в обществе.

7) Физкультурно-спортивное – пропаганда здорового образа жизни.

В заключение можно отметить, что опыт патриотического воспитания подростков широко представлен в деятельности современных детских объединениях и организациях России. Нами был проанализирован опыт лишь некоторых регионов, однако это позволило сформулировать основные направления работы таких объединений в рамках патриотического воспитания молодежи: духовно-нравственное, историко-краеведческое, политико-правовое, интернациональное, профессионально-деятельностное, психолого-педагогическое и физкультурно-спортивное. В качестве перспективы дальнейшего исследования в рамках данной проблематики можно указать возможность разработки авторской программы патриотического воспитания подростков и ее реализации в учреждениях дополнительного образования детей.

Литература

1. Барышникова С.В. Актуальные проблемы патриотического воспитания подростков // Всероссийская научная интернет-конференция «Актуальные проблемы научного мира». В мире научных открытий. №4, Периодическое научное издание. – Красноярск: НИИЦ, 2009. – С. 35-37.
2. Аникина Е. City-hobby: военно-патриотические клубы (объединение «Северо-Запад» и «Св. Георгий»). Электронный блог. URL: <http://www.cityspb.ru/blog-427708/0/> (Дата обращения: 02.04.2012).
3. Объединение поисковых отрядов «Северо-Запад». Официальный сайт. URL: <http://www.szpoisk.spb.ru/site/> (Дата обращения: 02.04.2012).

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ТАЛАНТЛИВЫМИ И ТВОРЧЕСКИМИ ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Е. В. Сикорская, И. Бурцева***

*МБОУ СОШ №30 г. Томска, **ТГПУ

Одним из направлений в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» является система поддержки талантливых детей, которую государство рассматривает как интеллектуальный потенциал в развитии конкурентноспособной России XXI века.

В рамках данного направления наша школа работает не первый год, с 2008 года реализуя инновационный проект «Школа как центр творческого развития личности школьника в пространстве дополнительного образования», который способствует выявлению и развитию одаренности всех без исключения детей. На уровне образовательного учреж-

дения выстроена система поиска и поддержки талантливых и одаренных детей, а также их психолого-педагогическое сопровождение в процессе развития.

Нами были обозначены следующие цели проекта:

- 1) интеграция основного общего и дополнительного образования, способствующая развитию личности школьника в условиях общеобразовательного учреждения;
- 2) создание модели деятельности школы как центра творческого развития личности школьников в условиях общеобразовательного учреждения.

В процессе деятельности мы апробировали разработанную модель деятельности школы как центра творческого развития личности школьника в пространстве дополнительного образования. Что собой представляет Центр творческого развития школы? Это два вида образования, объединенных между собой единой целью - развитие гармонично развитой личности школьника в условиях общеобразовательного учреждения в условиях интеграции общего и дополнительного образования. Данная модель определяет направления, формы, содержание, механизм ресурсного взаимодействия образовательного учреждения и организаций и учреждений микросоциума, педагогов школы и учреждений дополнительного образования на регулярной основе. Одним из направлений взаимодействия является подготовка и проведение совместной деятельности с социальными партнерами проекта. За последние годы сложилась устойчивая система партнерства и сетевого взаимодействия.

По этим связям между учреждениями происходит обмен кадровыми, методическими ресурсами, информацией, ППС сопровождением. Основное содержание взаимодействия - это совместная деятельность в рамках проекта: проведение совместных праздников, фестивалей, концертов, акций и других воспитательных мероприятий, музыкальных лекториев для учащихся и родителей, направленных на создание единой образовательной и воспитательной среды, повышение качества воспитания и дополнительного образования, развитие спектра услуг, создание комфортной атмосферы для реализации творческих и индивидуальных потребностей обучающихся.

В рамках проекта шла апробация моделей, способствующих развитию творческого потенциала личности школьника в контексте интеграции основного и дополнительного образования, в том числе модели взаимодействия школы и учреждений дополнительного образования, разработка локальных актов и методик работы, диагностика результатов реализации проекта, распространение и тиражирование опыта, включая проведение семинаров и конференций.

Новым в данном проекте является то, что в ходе его реализации апробируется сетевая модель взаимодействия учреждений разных типов и видов.

Спектр услуг внеурочной деятельности по всем ступеням образования в учреждении достаточно широк. Система дополнительного образования в школе реализуется 10 программами дополнительного образования, работает 30 групп с общей занятостью детей более 83%.

Обучающиеся начальной, основной и старшей ступеней образования имеют возможность выбора посещения творческих объединений дополнительного образования. Создаются условия для возможности осуществления учащимися выбора видов деятельности, интеграция с основным образованием для расширения возможности выбора.

У любого ученика есть шанс распознать свои способности, когда рядом находятся талантливые учителя. В школе работа ведётся по данному направлению с начальной школы. Педагоги выстраивают образовательный и воспитательный процесс таким образом, чтобы учесть способности и возможности каждого ребенка, используя на занятиях современные образовательные технологии, поддерживая талантливых и одаренных детей, предлагая разнообразные виды творческой деятельности, в рамках которой возможны различные уровни достижений: от выступлений на школьных и классных мероприятиях, до призовых мест в мероприятиях разного уровня.

Учитель призван помогать талантливому ребенку, дать ему веру в то, что он уникален и может многое. А увидев, не потерять и пытаться развивать, направлять в нужное русло. Творческие способности можно и нужно развивать. В этом убеждаются на собственном опыте все, кто решился попробовать. Обязательным условием формирования у ребенка чувства успешности – обеспечение его участия в различных конкурсах, интеллектуальных играх, предметных олимпиадах, научно-практических конференциях.

Работая в рамках инновационного проекта, результаты работы нашей школы стали более продуктивными и качественными, так как внеурочная деятельность в школе обогащается за счет участия в ней педагогов – профессионалов дополнительного образования и их воспитанников. Одним из показателей воспитательной деятельности по проекту можно считать повышение занятости обучающихся и, конечно же, успешное участие учеников нашей школы, в мероприятиях разного уровня (за два года увеличилось кол-во участия в мероприятиях на 60%, а призовых мест на 8%).

Продуктами инновационной деятельности стали:

- модель управления инновационного проекта в условиях реализации МИП;

- технологии взаимодействия педагогов школы и учреждений дополнительного образования,
- локальные акты: положения, договоры о социальном партнёрстве;
- модель психолого-педагогическое сопровождения участников проекта и дополнительного образования в целом;
- интегрированные программы творческих объединений;
- диагностический материал для проведения мониторинга творческого развития личности школьника; содержательный досуг школьников и др.

Новым в данном проекте является то, что он позволяет разработать педагогическую модель приобщения школьников к эстетической и физической культуре в процессе взаимодействия основного общего и дополнительного образования, устанавливает уровни общей культуры современных школьников.

Актуальность психологического сопровождения проектной деятельности в образовании является неотъемлемой частью инновационной работы школы. В ходе реализации проекта происходило осуществление психолого – педагогического сопровождение участников проекта педагогом-психологом школы Скороспешкиной Надеждой Ивановной. Она вместе с коллегами ПТГ разработала модель психолого-педагогического сопровождения участников проекта, модель формирования творческой личности школьника в рамках реализации МИП, подготовила пакет диагностических методик для проведения мониторинга. Одним из основных показателем эффективности работы школы в рамках проекта является личность школьника, его самочувствие, включенность в творческую деятельность и общение, его ценностные ориентации, характер творческой самореализации, интересы, наличие эмоционального единства участников взаимодействия; удовлетворенность жизнедеятельностью в образовательно-воспитательном пространстве, а также удовлетворенность обучающихся, родителей и педагогов работой школы в рамках проекта.

В ходе мониторинга видна положительная динамика по следующим показателям: рост мотивации обучающихся в сфере познавательной и развивающейся деятельности; удельный вес обучающихся, готовых к саморазвитию и к успешной адаптации в социуме; удельный вес образовательных учреждений, вовлеченных в воспитательную деятельность по формированию инициативности и творчества через ресурсы дополнительного образования; удельный вес родителей, вовлеченных в процесс воспитания и развития школьников; мотивация участия в проекте, занятие позиции субъекта; эмоциональное благополучие, комфортность, безопасность и др.

Названные аспекты показатель результативности решения проблемы взаимодействия участников проекта, прямое следствие создания соответствующего психологического климата в системах отношений «учитель-ученик», «детский коллектив».

Реализуя проект, в школе выработалась определённая система по подготовке банка вопросов, творческих домашних заданий, внеклассных мероприятий, игр. Активные и интерактивные методы, используемые на занятиях, благоприятно способствуют для создания атмосферы, в которой ребёнок в состоянии творить что-то особенное, индивидуальное. И каждый раз не перестаёшь удивляться тому, что детская фантазия безгранична и в каждом человеке есть своя "изюминка", свое неповторимое "Я".

Опыт работы школы показывает, что при правильной организации учебно-воспитательного процесса реализуется главная цель личностно ориентированного образования – раскрытие творческого потенциала каждого ребенка, создается пространство для развития детской одаренности, обеспечивается каждому ученику «ситуацию успеха». Для этого в школе поддерживаем творческую среду, обеспечиваем возможность самореализации учащимся для проявления и развития способностей каждого ребенка, стимулирования и выявления достижений творческих ребят.

Литература

1. Евладова Е.Б. Пути развития внеучебной работы и дополнительного образования в современной школе // Классный руководитель, 2002, №6.
2. Щетинская А.И. Проблемы интеграции общего и дополнительного образования, развития воспитания в системе образования // Внешкольник, 2000, №3.
3. Одаренность: Рабочая концепция. М., 1998. Шадриков В.Д. Способности, одаренность, талант // Развитие и диагностика способностей. М., 1991.
4. Материалы инновационного проекта МОУ СОШ №30 «Школа как центр творческого развития личности школьника в пространстве дополнительного образования».
5. Материалы с сайта <http://www.prescool.km.ru/>

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Л. В. Спекторович

МАОУ гимназии № 18 г. Томска

На фоне духовно-нравственного кризиса российского общества за последние два десятилетия в стране произошла никем не замеченная

«тихая» гуманитарная катастрофа, причем ее понижающие тенденции остаются в силе вплоть до настоящего времени. Мы сейчас являемся свидетелями современной ситуации, видим наших учеников, поражаемся их ужасающему невежеству и отчаянно пытаемся понять: как научить и как воспитать не только человека разумного, но и человека культурного.

Сложившееся положение является отражением перемен, произошедших в общественном сознании и государственной политике. Российское государство, лишившись официальной идеологии, до сих пор находится в поиске общественно - духовных и нравственных идеалов, в то время как ценностные установки, присущие массовому сознанию (в том числе детскому и молодежному), стали деструктивными и разрушительными с точки зрения развития личности, семьи и государства.

Актуальность проблемы обусловлена оторванностью молодого поколения от духовных корней отечественной культуры, забвением и утратой культурных традиций; невостребованностью духовного потенциала русской культуры; взаимонепониманием «детей» и «взрослых», негативным отношением подростков к традициям и ценностям «отцов». В связи с этим проблема культуры и вопросы овладения образцами культуры имеют чрезвычайную значимость, т.к. от уровня культуры граждан во многом зависят экономика, политика, национальная безопасность и конкурентоспособность страны.

Анализ ситуации в России свидетельствует о сравнительно низком уровне общекультурной составляющей всего населения (в том числе политического класса, бизнес - сообщества, управленческого звена.) Причина подобного явления объясняется тем, что во «взрослую» жизнь стали вступать дети поколения, чья ранняя юность и становление проходили в период начала реформ, в период перехода на рельсы рыночной экономики, когда на первый план выходили проблемы «выживания» (то есть, реализация жизненно важных потребностей), а не духовно-нравственные проблемы личности. Реалии современной жизни таковы, что родители, испытывающие постоянные стрессы, живущие в бешеном ритме, приносят в семью и проецируют на детей свои негативные реакции. И тот процесс, в который мы вкладываем понятие «семейное воспитание», фактически отсутствует. Зачастую или усталость, или лень и инфантильность родителей также отдаляют детей от старшего поколения в семье. В итоге родители, не справляясь с проблемами с детьми, ждут и требуют от школы даже не помощи, а готовый продукт образования. А школа, естественно, недовольна безучастностью родителей.

Таким образом, как всегда возникает наш традиционный вопрос: что делать?

«Цель воспитания, — считает Н.Е. Щуркова, замечательный педагог, профессор — должна носить общий характер, допускающий бесконечность индивидуальных многообразий, так, чтобы развитая личность сохранялась во всей ее неповторимости и своеобразии в широком коридоре культуры, но так, чтобы индивидуальное своеобразие ни в коем случае не сводилось к варварству пещерного ограниченного человека».

Современная педагогика предлагает нам компетентностный подход. В настоящее время, когда общество вышло на качественно новый уровень своего развития, им предъявляется новый социальный заказ на качественно иную личность. И перед школой, как исполнителем социального заказа, стоит задача поиска новых подходов к формированию ОКК обучающихся, необходимых для решения накопившихся сложных проблем.

Итак, перейдем к определению понятия “ОКК” и трактовке содержания данного понятия.

Под общекультурной компетентностью (ОКК) личности следует понимать совокупность знаний, навыков, элементов культурного опыта, позволяющих индивиду свободно ориентироваться в социальном и культурном окружении и оперировать его элементами.

А.В. Хуторской определяет общекультурные компетенции как «круг вопросов, по отношению к которым ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности, это особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека... сюда же относится опыт освоения учеником научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира».

Данная компетентность включает следующие аспекты:

- смысловой аспект - адекватное осмысление ситуации на основе имеющихся культурных образцов понимания, оценки такого рода ситуаций;

- проблемно-практический аспект - адекватность распознавания ситуации, постановки и эффективного выполнения целей, задач, норм в данной ситуации;

- коммуникативный аспект - адекватное общение с учетом соответствующих культурных образцов общения и взаимодействия.

В общекультурной компетентности ведущую роль играют смысловой и коммуникативный аспекты. Таким образом, роль школы, возвращаясь к теме «что делать» и «кто виноват», достаточно ясна.

Целью школьного образования в области формирования ОКК (общекультурной компетенции) является: достижение уровня ОКК, достаточного для ориентации в ценностях культуры, формирования способности самостоятельно оценивать конкретные явления культуры, для овладения методами самообразовательной деятельности.

Задача же заключается в том, чтобы дать учащимся необходимые знания в области культуры, продемонстрировать образцы культуры в различных сферах, а именно: социально-экономической; политико-правовой; в сфере науки, религии; экологической; эстетической; коммуникативной; бытовой; досуговой и др.

Существует множество способов формирования ОКК. Нас интересуют, прежде всего, педагогические. Остановимся на некоторых из них.

Приоритет в формировании ОКК отводится воспитательной работе. Н.Е.Щуркова в свете культурологического подхода к воспитанию определяет его как организованное педагогом восхождение ребенка по ступеням культуры через неуклонное повседневное воспроизведение культурных достижений человечества. Именно воспитательная работа создает развивающую среду, эмоционально насыщает, духовно обогащает жизнедеятельность детей и подростков. Поскольку школа является своеобразным микросоциумом, в ее воспитательной работе, как в зеркале, отражаются некоторые негативные тенденции, проявляющиеся в обществе:

- наблюдается снижение социальной активности, рост потребительского отношения к школе, к ее духовным ценностям, к саморазвитию в целом;

- проявляется спад интереса к массовым школьным и внутриклассным мероприятиям, к общественной работе, к серьезным занятиям в системе дополнительного образования;

- и вместе с тем проявляется повышенный интерес к бесцельному времяпрепровождению, к досуговым мероприятиям, не отличающимся высоким качеством и содержательностью;

- достаточно высока степень эгоизма и индивидуализма у отдельных учащихся и их родителей.

К сожалению, у некоторых педагогов существует иллюзия, что стоит подробно объяснить детям, что такое хорошо, а что такое плохо, и дети сразу станут культурными и воспитанными. Но, как показывает практика, эффект от таких способов воздействия на детей, особенно подросткового возраста, минимален. Безусловно, что в основе указанных недостатков не прослеживается одна причина, их много (как объективных, так и субъективных). Нельзя умолчать об огромном отрицательном влиянии СМИ (телевидение, низкопробная печатная продукция). Необходимо активно разбирать причины данных негатив-

ных тенденций в воспитательной работе школы, постоянно искать новые формы педагогического воздействия на учащихся, обновлять формы и содержание работы.

Назрела необходимость создания воспитательной системы школы, которая на основе технологии педагогической поддержки О.С. Газмана включала бы в себя целевые программы по различным сферам деятельности детей («Учение», «Общение», «Досуг», «Здоровье», «Образ жизни»), поэтапная реализация которых, в конечном итоге, сыграет положительную роль в формировании ОКК обучающихся. А пока вынашивается идея и проект создания воспитательной системы, следует направить усилия классных руководителей, воспитателей на грамотное планирование работы в соответствии с конкретными воспитательными задачами, стоящими перед воспитанниками разных ступеней. При этом необходимо обеспечить высокий интеллектуальный, эмоциональный и культурный уровень всех проводимых классных и общешкольных мероприятий и КТД. Их тематика должна представлять несомненный интерес для учащихся, стимулировать творческую и познавательную активность.

Современный подход к воспитательной работе требует от педагогов постоянного изучения интересов и потребностей детей и подростков в формах досуга, создания конкурентоспособных, неординарных программ, сценариев, ориентированных на формирование устойчивых познавательных интересов, воспитывающих потребности в культурном досуге, препятствующих падению интереса к культурным и духовным ценностям.

Как бы интенсивно не внедряли в школе новые учебные курсы, технологии, но, если цивилизация школьной жизни не соответствует общечеловеческим достижениям, вряд ли правомерно говорить о высокой культуре школы. То есть, культура школы начинается с культуры школьного быта. Речь идет о таком направлении формирования ОКК как преобразование сферы обитания - или, как принято сейчас говорить, - эстетизация окружающей среды. Ее характеристики: гигиена, удобство, порядок, красота, дизайн. Окружающее человека пространство напрямую воздействует на психическое состояние и общее самочувствие, поэтому его преобразованию уделяется так много сил, энергии, средств. Отражая лик людей, преобразованная среда влияет в свою очередь на этот лик: люди иначе ведут себя среди красоты и мусора, по-разному работают в духоте и на свежем воздухе, изменяют взаимоотношения при изменении окружения.

Каждый педагог в меру своих возможностей (материальных и физических) заботится об эстетике своего рабочего места: класса, спальни, оборудовании и оформлении урока, воспитательного мероприятия.

В школе, по мере возможности, процесс эстетизации на лицо. Думается, что при разрешении некоторых проблем, переход в обновленную школу сыграет позитивную роль в формировании ОКК обучающихся.

Каким бы не был путь формирования ОКК, центральной фигурой является педагог. Роль транслятора культурных образцов предъявляет к его личности высокие требования: он сам должен обладать высоким уровнем культурной компетентности, которая проявляется и во внешнем облике и во внутреннем содержании. Это человек, обладающий высоким уровнем педагогической культуры, которая предполагает наличие определенных личностных качеств и профессионального мастерства, в совершенстве владеющий навыками межличностного взаимодействия.

В заключение хотелось бы процитировать педагога Н.Е. Щуркову: «Роль педагога при восхождении ребенка по ступеням культуры не сводится к роли поводыря или тем более корректора, наказывающего за отклонения от нормы, она очерчивается широко: он - соучастник такого восхождения, стратег, инструктор, опора и помощник в нелегком движении вперед и выше».

Литература

1. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб.науч. тр. / под ред. А.В.Хуторского. – М.: Научно – внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.
2. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 366с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ МУЗЕЙНЫХ ЗАНЯТИЙ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА ПО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Шарыпова Т.А., Владимирова О.А.*, Брагина Т.***, Тужикова Т.А.***

**школа № 43 г. Томска, **ТГПУ*

Глобальные процессы в социальном устройстве мира и нашего государства привели к нарушению духовного единства общества, изменению жизненных приоритетов молодежи, деформации традиционных для страны моральных норм и нравственных установок.

Формирование гражданина и патриота в процессе духовно – нравственного воспитания приобретает первостепенную роль. Педагогическая практика показывает, что особые ресурсные возможности для этого имеют музеи разных типов и видов.

На базе музея ТДС в январе 2011 года состоялось открытие городской ресурсной лаборатории «Духовно – творческое развитие личности средствами музейной педагогики». Ее состав сформировался из магистрантов, аспирантов и студентов двух томских вузов (Духовной семинарии и ТГПУ), педагогов, заместителей директоров по воспитательной работе и представителей муниципальных инновационных площадок образовательных учреждений города Томска.

Первые встречи студентов, представлявших не только два разных вуза, но и два типа мировоззрения – светское и религиозное, выявили проблему отсутствия объективного представления о своеобразии светской и православной культуры, о точках пересечения этих культур. Для преодоления возникшей между студентами информационной и мировоззренческой дистанции был выбран метод диалога, технологии дебатов и диалога культур. Поэтому на первом этапе деятельности наиболее предпочтительным оказался формат дебат – клуба, параллельных дискуссий, проблемно – творческих мастерских, на которых студенты, присоединившиеся к ним педагоги обсуждали понятия «духовность», «нравственность» в светских и религиозных контекстах, а также актуальные вопросы духовно – творческого, нравственного, гражданско – патриотического воспитания и развития молодежи, возможности и ресурсы музейной педагогики, активные формы организации музейно – образовательной среды в современных условиях.

Метод диалога, технологии дебатов и диалога культур способствовали не только самораскрытию и самореализации молодых людей, педагогов в процессе дискуссий и общения. Важным результатом использования этого метода и технологий можно считать появление интереса к изучению краеведческой, педагогической, философской, культурологической литературы. Иными словами, самораскрытие внутреннего мира личности стимулировало интерес к познанию большого мира культуры и истории.

Занятия с семинаристами выявили у них интерес не только к музейной педагогике, но и проведению мероприятий со школьниками в Церковно – археологическом кабинете, желание и активное стремление включиться в процесс духовно – нравственного воспитания, созидательное сохранение ценностей и традиций отечественной культуры. Совместно с магистрантами и педагогами томских школ № 16, 32, 43, 58 была разработана тематика разных типов музейных занятий и курсов.

За небольшой период работы городской ресурсной лаборатории у педагогов, магистрантов и студентов накоплен определенный опыт по музейной педагогике, в том числе в школе № 43 города Томска, одной из первых организовавшей активную деятельность на своей базе.

Духовно-нравственное воспитание предполагает становление отношений ребенка к Родине, обществу, коллективу, людям, к труду, своим обязанностям и к самому себе, и, соответственно, развитие качеств: патриотизма, толерантности, товарищества, активное отношение к действительности, глубокое уважение к людям

Многое связывает человека с тем местом, где он родился и вырос. Родной край, его люди, природа – всё это становится частью его судьбы. Осознание малой Родины – главный методологический принцип духовно-нравственного воспитания учащихся.

Духовно- нравственное воспитание предполагает не только работу с книгой, но и занятия на базе музеев нашего города, встречи с интересными людьми, игры, викторины, сбор материалов о земляках.

Актуально использовать в урочной и внеурочной деятельности музейные ресурсы. Интересен опыт музейных уроков учителя начальных классов школы № 43 Т.А. Шарыповой, который представлен далее в нашей статье. Это диалоги и размышления о путях развития духовно – нравственного воспитания, отдельных творческих заданиях и экскурсиях.

Первое знакомство у ребят образовательного учреждения началось с предложения папы Алеши Иванова сходить в музей на Воскресенской горе. Мы прошлись по булыжной мостовой, рассматривали старинные здания, храмы. Подошли к камню на месте основания города Томска. Потом был музей. Ребята познакомились с историей родного города, с макетом города – крепости, со старинными предметами быта, патефоном, ухватом, прялкой, утюгом, самоваром. Поразил вид города сверху. После посещения музея мы провели рефлексивную беседу. Узнала, что детям очень понравилась экскурсия, Попросила ребят сделать рисунки на тему «Томские терема». Для этого надо было найти литературу, самостоятельно поработать в библиотеке.

Богатый краеведческий материал ТОКМ помог учащимся при написании сочинений на темы: “Мой прадед – участник Великой Отечественной войны”, «Война и наши родные».

После посещения краеведческого музея был проведён урок Мужества, на который мы пригласили ветерана Великой Отечественной войны Бондаренко Тимофея Фёдоровича. Ребята с увлечением слушали его рассказ. Задавали ему вопросы, после этой встречи ребята нарисовали рисунки по сюжетам его рассказа, делали поделки.

Посещая художественный музей, ребята приучаются к прекрасному. У них появляется интерес к живописи, скульптуре. Они знакомятся с народными промыслами. Дети узнают много о мастерах дымковской игрушки, тульских самоваров, вологодских кружев. На уроках рисования и трудового обучения мы продолжаем изучение этих тем. Это вы-

зывает чувство гордости за свою страну. В ходе таких уроков узнаём и о семейных традициях, поделках, которые делают их родственники. Так мама Даши Крымской делает шкатулки из бересты, у Насти Колесниковой бабушка вышивает, у Лизы Шестаковой и Димы Балакарева необычные шахматы.

В конце учебного года несколько ребят из нашего класса совершили экскурсию по Томским храмам. Перед посещением музея при Томской Духовной семинарии был проведен классный час на тему «Что можно и что нельзя», о правилах посещения данных заведений.

Когда мы приехали в музей ребята были заворожены рассказами семинаристов, удивлены книгами и старинными иконами. После этого музея дети получили задание написать мини-сочинения, вспомнить услышанные новые слова. Результаты сочинений показали не только интерес к теме, но и успешность освоенного материала. Ребята заинтересовано собирали материал о православном празднике «Пасха», тщательно готовились принять участие в Кирилло – Мефодиевских чтениях.

В начальной школе мы много говорим о любви к природе и Родине, о моральных и духовных ценностях.

Детально познать эти ценности позволяет музейная педагогика. Это специальная научная дисциплина на стыке музееведения, педагогики, психологии и профильной для данного музея дисциплины (или их комплекса), предметом которой выступает музейная коммуникация. Ее задача – разработка новых методик работы с посетителем, музейно-педагогических программ, изучение воздействия форм музейной коммуникации на различные группы музейной аудитории.

Формы деятельности различны. Это беседы, тематические диалоги и обсуждение темы, календарные игры и песни, мастер-классы.

Окончательным результатом курса должно стать обогащение учащихся знанием родной истории и культуры с применением краеведческого материала, формирование образованной, духовно развитой личности, способной проявить дань уважения историческому прошлому нашего народа.

Во все времена в нашей стране наиболее существенные сдвиги в области образования сопровождались обращением к духовной культуре своего народа.

Приобщение детей и подростков к своим истокам, к культурному наследию родного края, к героическим подвигам старшего поколения помогут им не раствориться в унифицированной массовой культуре, а воспитать в себе память и гордость за своих предков, любовь к Отечеству, будут способствовать формированию гармонично развитой личности с активной жизненной позицией.

ОПЫТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ И РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЛУБА «ДЕБАТЫ»

*Н. Н. Юдина**, *Л. Кузеванова***, *Т. Брагина***

*МАОУ гимназия №13 г. Томска; **ТГПУ

Для того чтобы понять, как можно совершенствовать профессиональную компетентность педагога, руководителя, нужно определиться, что мы под этим понимаем. Итак, компетентность предполагает наличие у педагога, руководителя внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, присутствие профессиональных ценностей и отношения к своей профессии как ценности. Компетентный специалист способен выходить за рамки преподаваемого предмета, он обладает неким творческим потенциалом саморазвития, совокупностью обобщенных знаний, умений (умение реализации дидактического цикла и т.д.) и способностей (способности критического мышления, рефлексии и т.д.), обеспечивающих результаты в обученности и воспитанности школьников в условиях модернизации системы образования. Важным аспектом этого вопроса является то, что в соотношении названных компонентов не должно быть перевеса в сторону ни одного из компонентов компетентности. Именно эти компоненты составляют интегративную компетентность педагога, руководителя.

И педагогу и руководителю для начала необходимо представлять, как изменение целей, свойств отдельных сторон и звеньев образования должно отразиться на его деятельности. Тогда следующим этапом будет преобразование практической деятельности. Попытка создать площадку для свободного обмена мнениями, опытом, возможности обсуждения инновационных методов, технологий, стратегий вылилась в создание в 2010 году муниципального педагогического клуба «Дебаты».

Еще в 1999г. группой специалистов Министерства образования РФ была проведена экспертная оценка программы «Дебаты», по результатам которой был составлен научный отчет. «Программа дебатов в условиях России является инновационным проектом, цель которого – внедрение новой педагогической технологии развивающего обучения. «Дебаты» представляют собой эффективное средство развития участников, формирование у них качеств, способствующих эффективной деятельности в условиях современного общества; способствуют разви-

тию критического мышления, навыков системного анализа, формулирования собственной позиции, искусства аргументации – тех качеств, которые необходимы каждому человеку в условиях становления рыночной экономики”.

Новая педагогическая образовательная технология “Дебаты” базируется на следующих принципах: целостность, универсальность, вариативность, ориентация на демократизацию учебного процесса, личностная ориентированность обучения, ориентация на подготовку к самообразованию, добыванию знаний. Эта технология по праву принадлежит к открытой педагогике, в которой обучение рассматривается как процесс развития способностей, умений и личностных качеств.

Дебаты предполагают:

- Активное включение участников в поисковую познавательную деятельность, организованную на внутренней мотивации;
- Организацию совместной деятельности, партнерских отношений участников события;
- Обеспечение диалогического общения между участниками .

Основной идеей инновационного проекта МИП «Педагогический клуб «Дебаты» является рождение новых идей по развитию инновационной и экспериментальной деятельности образовательного учреждения. Данный проект направлен на нахождение путей (подходов) к решению проблем организации исследовательской, инновационной и экспериментальной деятельности общеобразовательного учреждения. Он способствует знакомству с новыми технологиями, формами организации работы с педагогическими кадрами в сфере инновационной и экспериментальной деятельности .

В рамках муниципального клуба «Дебаты» проведены заседания: «Исследовательская

культура педагога в условиях инновационной и экспериментальной деятельности», «Исследовательская деятельность не приоритетна в системе среднего образования», «Новой школе – инновационное мышление», «Управление в условиях МИП и инновационной деятельности образовательного учреждения».

Результаты деятельности педагогического клуба «Дебаты» показали, что подобная форма организации профессионального общения педагогов, руководителей способствует:

- получению новой информации - 62,5%;
- рождению новых идей по развитию инновационной и экспериментальной деятельности своего учреждения – 50%;

- нахождению путей (подходов) к решению проблем организации исследовательской, инновационной и экспериментальной деятельности своего учреждения – 41,7%;
- желанию участвовать в мероприятиях по обобщению и представлению инновационных практик, педагогических исследований- 25%;
- формированию исследовательских компетенций и культуры – 33,3%;
- знакомству с новыми технологиями, формами организации работы с педагогическими кадрами в сфере инновационной и экспериментальной деятельности – 41,7%.

Содержание проведенных «Дебатов» отвечает потребностям участников:

- полностью отвечает – 66,7%;
- в значительной мере отвечает -29,2%;
- частично отвечает - 4,2%.

Эта форма работы признана: актуальной и перспективной - 70,8%.

К использованию данной технологии в своей работе готовы:

- в полном объеме – 45,8%;
- частично- 54,2%.

Несмотря на приведенные выше результаты деятельности клуба, педагогические Дебаты сегодня не самая востребованная форма профессионального общения, вместе с тем она могла бы быть эффективной формой повышения квалификации и развития профессиональной компетентности и педагогов и руководителей образовательных учреждений.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ СТРУКТУРЫ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА И РЕБЕНКА НА ЭТАПЕ ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. В. Антонкина

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Г.Х.Вахитова, к.и.н., доцент

На современном этапе дошкольное образование вошло в общую структуру образования, стало начальной ступенью образования. Так в детских дошкольных учреждениях осуществляется предшкольная подготовка детей. Главная задача, которую должно решать предшкольное образование - формирование у детей мотивации к обучению в школе, эмоциональной готовности к нему, умения действовать как самостоятельно, так и сообща с другими, развитие любознательности, творческой активности и восприимчивости к миру, инициативности, формирование различных знаний.

Подходы к решению данной задачи определены в нормативных федеральных государственных требованиях (ФГТ). Данный документ определяет основу образовательной программы российского детского сада и выдвигает в качестве основной цели педагогической работы – развитие каждого ребенка [1,с.41- 47]. ФГТ содержат требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и требования к разделам обязательной части основной общеобразовательной программы дошкольного образования и задают ориентиры развития системы дошкольного образования:

- соответствие принципу развивающего образования, целью которого является развитие ребенка;
- сочетание принципов научной обоснованности и практической применимости (содержание программы должно соответствовать основным положениям возрастной психологии и дошкольной педагогики, при этом иметь возможность реализации в массовой практике дошкольного образования);

– обеспечение единства воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса образования детей дошкольного возраста, в процессе реализации которых формируются такие знания, умения и навыки, которые имеют непосредственное отношение к развитию детей дошкольного возраста;

– построение с учетом принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей;

– построение образовательного процесса на комплексно-тематическом принципе;

– решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности детей не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и при проведении режимных моментов в соответствии со спецификой дошкольного образования;

– построение образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми. Основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра. [7,с.40- 45]

Опираясь на вышеизложенные ориентиры ФГТ, меняют и структуру основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Таким образом, в соответствии с ФГТ, содержание новой программы включает совокупность образовательных областей, которые обеспечивает разностороннее развитие детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей по основным направлениям – физическому, социально-личностному, познавательно-речевому и художественно-эстетическому.

В соответствии с данными требованиями мы содержательно меняем структуру совместной деятельности воспитателя с детьми.

В нашем детском саду мы внедряем программу "От рождения до школы" под редакцией Васильевой М. А.. Для изучения интересов детей к образовательным областям и самоопределение ребенка к тому или иному виду деятельности мы ввели в занятия группы программу «Солнышко успеха». Семь разноцветных лучей «Солнышка», символизируют семь областей знаний, предложенных новыми ФГТ, а карточки – символы с фотографиями детей – каждого ребенка . Для различия лучи подписаны: например, коммуникация на солнышке обозначена надписью « Я общаюсь», здоровье – «Я здоров», физкультура – «Я спортсмен», художественное творчество – «Мое творчество».

В конце дня с детьми проводится беседа, в ходе которой дети рассказывают, чем они занимались в детском саду, чем им понравилось заниматься больше всего, и где они почувствовали себя успешным. После беседы дети вставляют свою карточку – символ в один из лучей. Эти результаты ежедневно фиксируются воспитателем и заносятся в таблицу в таблицу. В процессе такой работы выявляются интересы детей и составляется график индивидуальной работы с детьми. Для реализации самостоятельной работы детей образовательная среда разделена на интегрированные образовательные зоны, в которых дети могут заниматься, понравившимся им делом: так, например в художественно-эстетической зоне ребенок может и рисовать, и лепить, и клеить, делать различные творческие работы как индивидуально, так и совместно с другими детьми или воспитателем.

Занятия в ФГТ прописаны только в старшем дошкольном возрасте, это не значит, что они не могут проводиться с детьми других возрастов. Но они (занятия) не должны быть приоритетной формой работы с детьми. Образовательные задачи должны решаться и в ходе режимных моментов, в совместной деятельности детей с педагогом (в том числе и на занятиях), в самостоятельной деятельности детей и в совместной деятельности с семьей. Вся деятельность в ДОО строится на основе интеграции из разных образовательных областей и тематического планирования.

Перед воспитателями встал вопрос о том, как построить работу с детьми так, чтобы донести до детей знания, которыми они так или иначе должны обладать при поступлении в школу. Этот вопрос мы решили следующим способом: в начале дня воспитателем объявляется тема и эту тему педагог с детьми может рассматривать с разных сторон. Чтобы определить с какой области знаний начать рассматривать тему, в группах есть специальные кубики, на гранях которого данные области знаний обозначены.

Что касается расписания занятий, методистами МИОО рекомендовано составлять его пока, как и прежде, на основе комплексной программы, но можно обозначить как «Реализация образовательных областей» и отметить какие области каждое занятие реализует. Например, занятие Развитие речи может решать задачи области: «Познание», «Коммуникация»; Ознакомление с окружающим: «Познание», «Социализация», «Безопасность» и т.д. В течение дня должны реализовываться все образовательные области. [3,с.304]

В настоящее время, уже составлены несколько программ, соответствующих ФГТ. Это такие программы как «Успех», руководитель авторского коллектива: Н.В.Федина, "От рождения до школы" под редакцией Вераксы Н. Е., Васильевой М. А., Комаровой Т., программа

«Радуга» под редакцией Т. И. Гризик. Данные программы начали активно использоваться в процессе обучения и воспитания детей дошкольного возраста и педагоги ДОО делают первые шаги для их реализации.

В заключении, хочется отметить, что, несмотря на появившиеся новшества в программах и в образовательной деятельности, хотелось бы видеть в образовании людей, готовых воплотить, в жизнь задуманные проекты, а самое главное сделать так, что эти новшества действительно могли развивать детей, делать более успешными.

Литература

1. Бурлакова, И.А. Новые требования к дошкольной программе как ориентир для подготовки педагогов // Психологическая наука и образование - 2010 - № 3 - С. 41-47.
2. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования. Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. - М.: Мозаика-Синтез, 2010. - 304 с.
3. Скоролупова, О.А., Федина Н.В. Образовательные области основной общеобразовательной программы дошкольного образования. //Дошкольное воспитание. 2010. №7
4. Скоролупова, О.А., Федина Н.В. О комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса в дошкольном образовании // Дошкольное воспитание. - 2010. - № 5. - С.40-45

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЛАСТИ ТЕХНОЛОГИИ

Н. С. Григорьева, Н. А. Семенова

Томский государственный педагогический университет

Исследовательская деятельность младших школьников - творческая деятельность, направленная на постижение окружающего мира, открытие детьми новых для них знаний и способов деятельности [3, с.5]. Она обеспечивает условия для развития их ценностного, интеллектуального и творческого потенциала, является средством их активизации, формирования интереса к изучаемому материалу, позволяет формировать предметные и общие умения. Данные исследований (А.С.Обухова, А.В.Леонтовича, А.Н. Поддьякова, А.И.Савенкова, Н.А. Семеновой) говорят о возможности успешного обучения элементам учебного исследования уже на начальном этапе школьного образования.

Развитие пытливости, любознательности каждого ученика, воспитание любви к познавательной деятельности является важной и необходимой задачей, стоящей перед школой и учителем. Решение этой за-

дачи осуществляется как на уроках, так и во внеурочной деятельности [4].

В настоящее время в связи с переходом на новые ФГОС второго поколения происходит совершенствование внеурочной деятельности, она включена в вариативную часть учебного плана [2, с.202]. Внеурочная деятельность школьников – это совокупность всех видов деятельности школьников, в которой в соответствии с основной образовательной программой образовательного учреждения решаются задачи воспитания и социализации, развития интересов, формирования универсальных учебных действий (УУД) [6]. Школа после уроков – это мир творчества, проявления и раскрытия каждым ребёнком своих интересов, своих увлечений, своего «я». Ребёнок делает выбор, раскрывается как личность. Важно заинтересовать ребёнка занятиями после уроков, что даст возможность превратить внеурочную деятельность в полноценное пространство воспитания и образования. Во внеурочной деятельности создаётся своеобразная эмоционально наполненная среда увлечённых детей и педагогов, в которой могут осуществляться разные виды деятельности, в том числе и исследовательская.

Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени учащихся, преимущественно как деятельность, организуемая во внеурочное время для удовлетворения потребностей учащихся в содержательном досуге, их участии в самоуправлении и общественно полезной деятельности [5].

Внеурочная деятельность может быть связана как с метапредметной деятельностью, такой, как исследовательская, так и с предметной деятельностью. Работа во внеурочном пространстве по любой из учебных дисциплин позволят существенно углубить знания детей по данной дисциплине, расширить границы материала. На наш взгляд, довольно интересной дисциплиной для реализации внеурочных занятий может являться технология.

Образовательная Область «Технология» сегодня связана с реализацией технико-технологической подготовки школьников, она касается всех сфер деятельности человека, в том числе работы с новой информацией, понимания сущности предметного мира как части культуры и способов его созидания, его связи с природой, а также творческие решения возникающих проблем [1, с.8]. В ходе преобразовательной творческой деятельности развиваются такие социально ценные личностные и нравственные качества как трудолюбие, организованность, добросовестное отношение к делу, инициативность, любознательность, потребность помогать другим, уважение к чужому труду и результатам труда [2, с.201].

Важнейшим условием развития способностей детей и одним из главных показателей успешности достигнутых результатов в рамках изучения технологии является участие учеников во внеурочной деятельности. История показывает, что традиционно в школах существовали «кружки» и другие формы привлечения детей к самой разнообразной трудовой, творческой, технической деятельности. На современном этапе, по нашему мнению, специфика подобного кружка может состоять в том, что основной деятельностью будет не только созидательная творческая, но и исследовательская, позволяющая приобщить детей к активной познавательной работе, связанной с материалом уроков технологии.

В учебном плане на занятия по технологии (именно связанной с технико-технологической составляющей и ручным трудом) отведен один час в неделю. Для углубления и расширения знаний, формирования УУД, исследовательских умений на интересном и полезном материале, связанным с технико-технологической картиной мира, искусством и культурой в целом, можно использовать предусмотренные программой часы внеурочной деятельности.

Нами была разработана программа внеурочной деятельности младших школьников **«Исследуем и преобразуем мир вокруг нас»**, которая является синтезом исследовательской и творческой созидательной деятельности. *Целью данного курса* является развитие детей младшего школьного возраста средствами активной исследовательской деятельности на материале образовательной области «Технология».

Данный курс предполагает решение следующих задач: 1) формирование умений исследовательской деятельности учащихся начальной школы; 2) развитие УУД; 3) формирование технико-технологических умений, знаний о культуре, технике, технологиях.

Приведем примеры основных содержательных линий курса для второго класса:

Раздел I. Из чего люди делают вещи

1. Работа с бумагой и картоном. Раздел «Работа с бумагой и картоном» предполагает проведение ряда исследований, направленных на выявление свойств различных видов бумаги и картона, формулирование выводов о применении материала на основе опытов и наблюдений. К примеру, учащиеся самостоятельно находят общие сведения о целлюлозно-бумажной промышленности (производство бумаги и картона), то есть учатся искать информацию, обрабатывать ее и представлять классу. Далее, на уроке учащиеся на своих рабочих местах рассматривают бумагу и картон, рвут, режут, опускают в воду, приклеивают, сминают, сгибают, складывают, сравнивают и т.д.. Дети самостоятельно «открывают» свойства материалов, знакомятся со строением бумаги. Данное исследо-

вание направлено на выявление свойств изучаемых объектов на основе использования всех видов анализаторов (слух, зрение, обоняние, тактильные), что позволяет описать явные свойства бумаги и картона.

2. Работа с текстильным материалом. Текстильные материалы. В рамках изучения данного раздела также возможно вовлечение детей в исследовательскую работу. К примеру, общие сведения о текстильной промышленности даются учителем, после этого проводится исследование. Учащиеся рассматривают кусочки ткани с разными переплетениями и сами приходят к выводу, что бывают разные виды переплетения, что придает ткани разные свойства. Кусочки ткани рассматривают, режут, клеят, мнут, опускают в воду и т.д. - определяют свойства ткани. Дети делятся на группы, каждой группе выдаются кусочки ткани разного вида и информация о ткани данного вида. Дети самостоятельно исследуют ткань, из текста выделяют нужную информацию. В конце урока каждая группа знакомит класс с данным видом ткани. Все это фиксируется на ватмане (записывается вид ткани, приклеивается рядом кусочек ткани). С нитками проводится коллективное исследование. Нитки рассматривают, режут на мелкие кусочки.

Других разделы «Работа с разным материалом (крупой, яичной скорлупой и т.д.)», «Работа с пластилином (тестом, глиной)», «Работа с природным материалом» также позволяют провести разноплановые исследовательские действия.

В настоящее время идет апробация данной программы. Мы предполагаем, что в результате подобной организации внеурочной деятельности, основанной на материале дисциплины «Технология» и исследовательской деятельности, у учащихся формируются умения исследовательской деятельности, УУД, технологические умения при работе с различными материалами.

Литература

1. Кругликов, Г. И. Методика преподавания технологии с практикумом: учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений.- 2-е изд., М: Издательский центр «Академия», 2004. -480 с.
2. Программы начального общего образования. Система Л.В.Занкова. – Самара: Издательский дом «Федоров», 2011.- 224 с.
3. Семенова, Н.А. Организация исследовательской деятельности младших школьников: Методическое пособие. – Томск: Издательство ФГУ «Томский ЦНТИ», 2007. -76 с.
4. <http://festival.1september.ru>
5. <http://shkola1.edu.ru>
6. <http://www.s27006.edu35.ru/index.php/fgos>

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЕ СИСТЕМЫ М. МОНТЕССОРИ

И. В. Дронюк

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Г. Х. Вахитова, к.п.н., доц.

В настоящее время фундаментом целостной системы образования и развития личности является начальная школа, функции ее значительно расширились, требования возросли, появились возможности возрождения альтернативных педагогических технологий. Одной из таких технологий оказалась система М. Монтессори, которая подходит к решению проблемы развития личности, ее познавательных интересов нестандартно. Чтобы описать, использованные в системе М. Монтессори нестандартные способы формирования и развития познавательного интереса младших школьников, в начале, остановимся на его характеристике.

Познавательный интерес — важнейшее образование личности, которое складывается в процессе жизнедеятельности человека, формируется в социальных условиях его существования и не является присущим человеку от рождения [1, с.57]. Его предметом является самое значительное свойство человека - познавать окружающий мир. Интерес выступает как самый энергичный активатор, стимулятор деятельности, реальных предметных, учебных, творческих действий и жизнедеятельности в целом. Познавательный интерес, по - мнению Щукиной, условно выражен в своём развитии по следующим стадиям: любопытство (связано с новизной ситуации); любознательность (стремление человека проникнуть за пределы увиденного); познавательный интерес (характеризуется познавательной активностью, ценной мотивацией); теоретический интерес (связан с познанием сложных вопросов и проблем науки) [5, с.81].

Каждая стадия в своем развитии становится более сложной и значимой, поэтому ситуации решения познавательных задач, активного поиска, размышления, в которых необходимо разобраться самому, принять решение, помогают формироваться познавательному интересу. В своем формировании познавательный интерес проходит несколько уровней: элементарный – непосредственный интерес к новым фактам и находится на поверхности; средний - это познание существенных свойств или явлений, требует поиска, догадки и высокий - связан с элементами исследовательской творческой деятельности, с приобретением и совершенствованием знаний.

Познавательный интерес определяет мотив учебной деятельности школьника. Его проявлением в учебном процессе является: интеллектуальная активность (стремление постичь новое); активное оперирование приобретённым багажом знаний и умений, стремление участвовать в обсуждении и высказывании своих точек зрения, стремление преодолеть трудности, попробовать различные пути для разрешения сложной задачи.

Всё это мы можем увидеть и в системе М. Монтессори - итальянского психолога и педагога, которая говорила: «Не вмешивайся в деятельность ребенка и не делай за него выбор, а помоги ему сделать это самому» [2, с.49]. Разработав свою систему обучения, основанную на «свободном», но не вседозволенном воспитании, М. Монтессори основывалась на интересе ребенка. Сама она называла свой метод «помощью жизни» и требовала одного - предоставить ребенка самому себе, не препятствовать ему в выборе, в самостоятельной учебной работе. Дисциплину М. Монтессори также трактовала как «активность, которая контролируется и регулируется самим ребенком и предполагает действия, определяемые им самим, а не налагаемые извне педагогом» [3, с. 23].

Смысл метода, разработанного Монтессори, заключался в том, чтобы стимулировать ребенка к самовоспитанию, самообучению, саморазвитию. Задача педагога — помочь организовать ему свою деятельность, пойти собственным уникальным путем, реализовать свою природу. Инновационная и гуманитарная направленность метода основывается на идее «свободно развивающегося» ребенка в специально подготовленной среде, которая побуждает ребенка регулировать собственное развитие через самостоятельность и интерес, соответствующий его индивидуальности, помогает приобрести жизненный опыт, учит быть внимательным, развивает логику и воображение. Учебный процесс, основанный на индивидуальном подходе к личности, определяет содержание образования для каждого ученика на занятии и степень участия учителя, который отслеживает зоны ближайшего и актуального развития детей и оказывает нужную помощь в самостоятельном обучении.

Свободная работа с дидактическими материалами является основой всего развития ребенка, в плане его обучения и воспитания. Что такое отметка дети не знают, но оценку своего труда обязательно получают, чаще всего в виде одобрения взрослых или других детей. Главное здесь — как ребенок сам себя оценивает. Классно — урочная система и единые программы обучения заменяются оригинальным учебным процессом, который и предоставляет огромные возможности для развития познавательного интереса каждого ребенка, независимо от его

личностных и возрастных характеристик. Этому способствует: организация детей в разновозрастные группы, свобода выбора материала, времени, продолжительности и места работы, партнеров для совместной деятельности и общения, а также создание атмосферы доброжелательности, доверия, сотрудничества, принятия каждого ребенка. Основными формами учебной деятельности являются презентации, трехступенчатые уроки, работа на «круге» и с Монтессори – материалами, которые помогают выстраивать взаимосвязи между учебными предметами и постоянно подпитывают познавательный интерес детей. Особое место в системе М. Монтессори занимает подготовленная среда, состоящая из 5 образовательных зон, в которых и осуществляется процесс самообучения, саморазвития и самовоспитания. Укажем их особенности:

1. Математическая - дает возможность общения с абстрактными понятиями, образующими математику;

2. Сенсорная - закладывает прочную основу для развития интеллекта и чувств;

3. Языковая - поясняет особенности родного языка, позволяет без особых усилий научиться писать и читать;

4. «Космическая» - помогает упорядочить восприятие окружающего мира, закладывает фундамент будущих научных знаний;

5. Практическая - готовит детей к повседневной жизни.

Вышеупомянутое образовательное пространство побуждает ребенка регулировать собственное развитие через самостоятельность, соответствующую его индивидуальности. Работая в нем, ребенок упорядочивает свое внутреннее состояние, систематизирует мир вокруг себя, и получает возможность «почувствовать» как он устроен, осознать свое место в нем и в конечном итоге – построить себя, свою личность». Для ребенка, Монтессори - материалы, есть ключ к миру, благодаря которому, он учится на собственном опыте понимать природу и современную цивилизацию. В тоже время, возможность усложнять и дополнять работу с материалом новыми упражнениями ведёт ребенка по пути «саморазвития». Изоляция трудности и контроль ошибок помогает выделять признаки предметов в чистом виде, способствует адекватному осознанию внешнего мира, вырабатывает умение видеть допущенную ошибку и самому ее исправить. Материалы располагаются слева направо, от простого к сложному и всегда в единственном экземпляре - такое расположение позволяет перейти от конкретных действий с предметами в руках к абстрактному оперированию понятиями, а также воспитывает в детях умение сотрудничать и взаимодействовать - эти особенности мы будем учитывать при формировании познавательного интереса.

Ребенок по своим возможностям и интересу занимается в той или иной зоне, с тем или иным материалом, который интересуется его в настоящее время. Такое индивидуальное самообучение позволяет самому двигаться по траектории развития, а сам процесс обучения не теряется, а наоборот приобретает «поле» для развития познавательного интереса.

Для того, чтобы определить уровень познавательного интереса обучающихся в системе М. Монтессори было проведено экспериментальное исследование, в котором участвовало 18 детей младшего школьного возраста. На констатирующем этапе было выявлено, что познавательный интерес в Монтессори – группе имеет средний уровень, следовательно, для его повышения необходима непрерывная работа с дидактическими материалами и выполнение дополнительных обучающих и развивающих упражнений. Сравнивая результаты констатирующего этапа исследования и контрольного, необходимо отметить, что познавательный интерес повысился от среднего до высокого уровня. Приведём таблицу, в которой наглядно покажем первоначальные и итоговые результаты исследования:

Название методики исследования	Констатирующий этап	Контрольный этап
«Познавательная потребность» (тест) (В. С. Юркевич)	65,5 %	83 %
«Познавательная активность» (тест) (А. А. Горчинская)	66 %	85 %
«Познавательный кругозор» (анкета)	64,5 %	86,5 %
«Карта познавательного интереса по окружающему миру»	Выс. ур. – 38 % Ср. ур. – 34 % Низ. ур. – 28 %	Выс. ур. – 49 % Ср. ур. – 35 % Низ. ур. – 16 %
«Карта познавательного интереса по русскому языку»	Выс. ур. – 47 % Ср. ур. – 31 % Низ. ур. – 22 %	Выс. ур. – 57 % Ср. ур. – 25 % Низ. ур. – 18 %
«Карта познавательного интереса по математике»	Выс. ур. – 37 % Ср. ур. – 36 % Низ. ур. – 27 %	Выс. ур. – 55 % Ср. ур. – 26 % Низ. ур. – 19 %

Результаты исследования показали, что работа с дидактическими материалами по методу М. Монтессори способствует успешному овладению образовательным материалом. Дети научаются выполнять различные виды работ, они становятся активнее, самостоятельнее, более усердно выполняют задания, ориентируясь на свои желания, возможности, которые, в свою очередь, помогают формироваться полноценной личности.

1. Монтессори, М. Помоги мне это сделать самому. - М.: Издательский дом «Карапуз», 2000, — 272с.
2. Монтессори, М. Дом ребенка: Метод научной педагогики. - М.: Астрель: Аст, 2006, — 269 с.
3. Тихомирова, Л.Ф. Познавательные способности детей 5 – 7 лет. – Ярославль: Академия развития, 2006, – 144с.
4. Щукина, Г.И. Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения. – М., 1962, – 230 с.

ТРЕВОЖНОСТЬ КАК НЕГАТИВНЫЙ ФАКТОР, ПРЕПЯТСТВУЮЩИЙ УСПЕШНОСТИ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Е. О. Заломаева

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Никольская О.Л., доцент каф. ПИМНО ПФ

Школьная тревожность – весьма широкое понятие, включающее в себя различные виды эмоционального неблагополучия ребенка, связанного с его пребыванием в школе. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны учителей, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неполноценность, неуверен в правильности своего поведения, своих решений. Феномен школьной тревожности представляет собою особый интерес не только для медиков и школьных психологов, но и для учителей, поскольку требует особого внимания к процессу построения урока, к методам оценивания деятельности младшего школьника и к особенностям воспитательной работы. Эффективность обучения ребенка порою напрямую связана с умением педагога воспрепятствовать усилению тревожности и способствовать ее снижению.

Чувство тревожности в школьном возрасте неизбежно. Однако интенсивность этого переживания не должна превышать индивидуальной для каждого ребенка «критической точки», после которой оно начинает оказывать дезорганизующее, а не мобилизующее влияние. Наиболее типично возникновение школьной тревожности, связанной с социально-психологическими факторами или образовательными программами. Вот несколько факторов, воздействие которых способствует ее формированию и закреплению:

- учебные перегрузки;
- неспособность учащегося справиться со школьной программой;

- неадекватные ожидания со стороны родителей;
- неблагоприятные отношения с учителями;
- регулярно повторяющиеся оценочно-экзаменационные ситуации;
- смена школьного коллектива и /или непринятие детским коллективом [4, с. 156] .

Школьная тревожность может проявляться в поведении самыми разнообразными способами, маскируясь под другие проблемы. Основными диагностическими признаками школьной тревожности являются пассивность на уроках, скованность при ответах, смущение при малейшем замечании со стороны учителя. На перемене тревожный ребенок не может найти себе занятие, любит находиться среди детей, не вступая, однако, в тесные контакты с ними. Кроме того, в силу больших эмоциональных нагрузок, ребенок начинает чаще болеть, снижается сопротивляемость соматическим заболеваниям. Особого внимания заслуживает такая форма проявления школьной тревожности, как потеря контроля над физиологическими функциями в стрессовых ситуациях. Например, ребенок может краснеть (бледнеть), отвечая у доски и даже с места, чувствовать дрожь в коленках.

Тревожность может выполнять в поведении и развитии личности мотивирующую функцию. Исследования Н.В. Имедадзе показали, что с усложнением учебного задания младшие школьники с высоким уровнем тревожности проявляют менее эффективные формы его выполнения по сравнению с детьми, имеющими низкий уровень тревожности. Процесс социализации в школьном возрасте придает большую мотивационную ценность тревожности как социализированной эмоции [1. с.49].

Кроме этого, школьная тревожность может выражаться либо реальным неблагополучием школьника и наиболее значимых областях деятельности и общения, либо существовать как бы вопреки объективно благополучному положению, являясь следствием определенных личностных конфликтов, нарушений в развитии самооценки и т.п. Последние случаи представляются наиболее существенными, поскольку они нередко проходят мимо внимания учителей и родителей. Подобную тревожность часто испытывают школьники, которые хорошо и даже отлично учатся, ответственно относятся к учебе, общественной жизни, школьной дисциплине, однако это видимое благополучие дается им неоправданно большой ценой и чревато срывами, особенно при резком усложнении деятельности. У таких школьников отмечаются выраженные невротоподобные и психосоматические нарушения. Тревожность в этих случаях часто порождается конфликтностью самооценки, наличием в ней противоречия между высокими притязаниями и достаточно сильной неуверенностью в себе. Подобный конфликт, за-

ставляя этих школьников постоянно добиваться успеха, одновременно мешает им правильно оценивать его, порождая чувство постоянной неудовлетворенности, неустойчивости, напряженности. Следствием всего являются отмеченные учителями и родителями перегрузки, перенапряжение, выражается в нарушениях внимания, снижении работоспособности, повышенной утомляемости.

Естественно, что в зависимости от реального положения школьника среди сверстников, его успешности в обучении и т.п., выявленная высокая тревожность будет требовать различных способов коррекции. Если в случае реальной неуспешности работа во многом должна быть направлена на формирование необходимых навыков работы, общения, которые позволяют преодолеть эту неуспешность, то во втором – на коррекцию самооценки, преодоление внутренних конфликтов. Однако параллельно с этой работой, направленной на ликвидацию причин, вызвавших тревожность, необходимо развить у школьника способность справляться с повышенной тревожностью [2, с. 84].

Анализ психолого-педагогической литературы по рассматриваемой проблеме позволяет нам выделить ряд условий, при которых могут формироваться высокий или низкий уровни тревожности, выступающие как негативный фактор успешности в обучении.

Первая группа условий – личностные особенности ребенка. В данной группе рассматриваются такие условия как неуверенность в своих силах, неадекватно завышенная или заниженная самооценка, доминирование стремления добиваться успеха или избегать неудачи и пр.

Вторая группа условий – физиологическая полноценность ребенка. Включает особенности физиологии ребенка, т.е. биологическую сохранность ЦНС.

Третья группа условий – социальные условия, определяющиеся преимущественно спецификой воспитания ребенка в семье. В данной группе условий могут выступать следующие факторы:

- Тип семейного воспитания. Так, в семьях с доминирующим типом семейного воспитания «Симбиоз» формируется высокий уровень тревожности, а при «Маленьком неудачнике» – низкий.

- Материальная обеспеченность семьи. При недостаточном материальном обеспечении семьи возможно формирование высокого уровня тревожности, при этом в большей степени, данный факт определяется не столько осознанием ребенком младшего школьного возраста, что ему «не хватает денег», сколько интуитивным переживанием за беспокойство родителей по этому поводу.

- Количество детей в семье. Если ребенок является единственным в семье, то, как правило, это приводит к формированию низкого уровня тревожности, чрезмерной пассивности. Старший ребенок может отли-

чаться высоким уровнем тревожности, следствии постоянной борьбы за лучшие условия жизни. [5, с. 46]

Таким образом, школьная тревожность – явление разрушительное и пагубное не только для нервной системы ребенка, для его успехов в обучении – но и для его организма, для его личности в целом. Профилактика и избавление от тревожности – забота о психологическом, соматическом и нравственном здоровье наших детей. Здоровье и благополучие наших детей сегодня – залог благополучия Родины завтра!

Литература

1. Имедадзе, Н.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте // Психологические исследования / Ред. А.С. Прангишвили. - Тб., 2003. 49-58 с.
2. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. - 304 с. (Серия «Библиотека педагога-практика»).
3. Психологические теории тревожности / Ганс Юрген Айзенк // Тревога и тревожность : хрестоматия [для вузов] / общ. ред. В.М. Астапов; сост. В.М. Астапов. – М.: Пер Сэ, 2008 .- 224-247 с.
4. Тревожность / Х. Хекхаузен // Тревога и тревожность : хрестоматия : [учебное пособие] / сост. В.М. Астапов. -- М.: Пер Сэ, 2008.-118-128 с.
5. Эмоциональная устойчивость школьника: научно-популярная литература / Б. И. Кочубей, Е. В. Новикова. - М.: Знание, 1988. - 80 с. - (Новое в жизни, науке, технике: педагогика и психология; №3)

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ КАК ПСИХОЛОГО ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

И. А. Карелина

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: О.Л. Никольская к.п.н., доцент

Термин “эмоциональное выгорание” введен американским психиатром Х.Дж.Фрейденбергером в 1974 году для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально насыщенной атмосфере при оказании профессиональной помощи. Первоначально этот термин определялся как состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности.

В современных психологических исследованиях под «синдромом эмоционального выгорания» понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения. Синдром эмоционального выгорания – это общее название последствий длительного рабочего

стресса, вернее, следствие неуправляемого течения стресса, и профессионального кризиса. Синдром эмоционального выгорания возникает в любой деятельности связанной с интенсивным общением и контактами. Его развитие постепенно приводит к необратимым изменениям личностной структуры специалиста, что препятствует успешному осуществлению его профессиональной деятельности [4, с.38].

В процессе профессиональной деятельности педагог общается с учениками, родителями, коллегами. По общему признанию отечественных специалистов, **педагогическая деятельность – один из наиболее деформирующих личность человека видов профессиональной деятельности.**

Все чаще у педагогов можно наблюдать: раздражительность, повышенную утомляемость на протяжении рабочего дня, усталость, безразличие, пессимизм. В подобном состоянии педагоги начинают перегорать как лампочки. И тогда наступает состояние эмоционального, психического, и физического истощения в результате неразрешенного стресса на рабочем месте. Люди, находящиеся в постоянном стрессе, тревоге, не могут положительно воздействовать на ребёнка. Все это свидетельствует об эмоциональном выгорании педагога.

Выгорание представляет собой процесс, развивающийся во времени. Он начинается с сильного и продолжительного стресса на работе. В том случае, когда требования к человеку постоянно превышают имеющиеся у него ресурсы, нарушается состояние психофизиологического равновесия. Непрерывный или прогрессирующий дисбаланс неизбежно ведёт к выгоранию, которое возникает не просто в результате стресса, но как стресса неуправляемого.

Синдром эмоционального выгорания включает в себя три основные составляющие, выделенные К. Маслач: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редуциацию профессиональных достижений [2, с. 67].

Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой.

Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. В педагогической сфере деперсонализация предполагает бесчувственное, негуманное отношение к детям. Общение с ними становятся формальными, обезличенными; возникающие негативные установки могут поначалу иметь скрытый характер и проявляться во внутренне сдерживаемом раздражении, которое со временем прорывается наружу и приводит к конфликтам. Конфликты в свою очередь сопровождаются стрессами, а стресс является признаком эмоционального выгорания.

Редукция профессиональных достижений – это возникновение у педагогов чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней.

Риск выгорания смягчают стабильная и привлекательная работа, представляющая возможности для творчества, профессионального и личностного роста, удовлетворённость качеством жизни в различных её аспектах, наличие разнообразных интересов, перспективные жизненные планы. Реже “выгорают” оптимистические и жизнерадостные люди, умеющие успешно преодолевать жизненные невзгоды и возрастные кризисы; те, кто занимает активную жизненную позицию, и обращаются к творческому поиску при столкновении с трудными обстоятельствами, владеет средствами психической саморегуляции, заботится о восполнении своих психоэнергетических и социально-психологических ресурсов.

Снижают риск выгорания сильная социальная, профессиональная поддержка, круг надёжных друзей и поддержка со стороны семьи.

Литература

1. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. - М., 1996.
2. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. - М., 1998.
3. Митина, Л.М., Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя. М., издательство Флинта", 2001.
4. Форманюк, Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. - 1994. - № 6.

ЗНАЧЕНИЕ ИГРЫ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА

И. Н. Корнеева

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель Н. В. Фетисова к.п.н., доц.

С древнейших времен педагоги ищут способы наилучшего обучения детей. Ставятся задачи определить такие методы и технологии, чтобы оно протекало быстро и качественно, с разумными затратами сил учителей и учеников. Испробовано уже многое. Не осталось ни одного более или менее очевидного пути, по которому бы не пытались идти учителя. Все самое ценное осело в арсенале научной дидактики, практическая задача которой – указать учителям наиболее рациональ-

ные пути скорейшего приобретения знаний, умений, навыков, выработанных предшествующими поколениями учителей.

Среди проблем, обращающих на себя внимание современных исследователей, все большее значение приобретают те, которые связаны с поисками путей повышения качества и эффективности целенаправленного воспитания в условиях современной экономики, духовной и культурной сфер нашего общества. Проблемой исследования игры в процессе обучения занимались такие известные ученые-педагоги, как В.А. Сухомлинский, Д. Б. Эльконин, Ш. А. Амонашвили и др. Исследование игры широко рассматривается в работе В.А.Сухомлинского “О воспитании”. В этой книге он знакомит нас со своими мыслями о воспитании детей в семье и школе, в том числе автор пишет об использовании игры: “...Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребёнка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонёк пытливости и любознательности”. Продолжая работу Сухомлинского, в своей работе “Психология игры” Эльконин Д.Б. пишет, что игра влияет на развитие психических процессов: “Значение игры не ограничивается тем, что у ребёнка возникают новые по своему содержанию мотивы деятельности и связанные с ними задачи. В игре возникает новая психологическая форма мотивов”. Амонашвили Ш.А. в своей книге “В школу - с шести лет” описывает опыт обучения шестилетних детей в школах, а также рассматривает проблему использования игры на уроках: “Дидактическая игра, если не делать из неё самоцель, может выполнить свою исключительную роль усиления сложного процесса учения, ускорения развития”.

Дети не ставят в игре каких-то иных целей, единственная цель - играть. Но было бы неправильно не учитывать обучающего и развивающего влияния игры и при сохранении в ней непосредственности жизни детей. Игра является средством воспитания, когда она включается в целостный педагогический процесс. Ценность игры как воспитательного средства заключается в том, что, оказывая воздействие на коллектив играющих детей, педагог через коллектив оказывает воздействие на каждого из детей. Организуя жизнь детей в игре, воспитатель формирует не только игровые отношения, но и реальные, закрепляя полезные привычки в нормы поведения детей в разных условиях и вне игры, таким образом, при правильном руководстве детьми игра становится школой воспитания.

Игра является и средством первоначального обучения, усвоения детьми «науки до науки». В игре дети отражают окружающую жизнь и познают те или иные доступные их восприятию и пониманию факты, явления. Используя игру как средство ознакомления с окружающим

миром, педагог имеет возможность направить внимание детей на те явления, которые ценны для расширения круга представлений. И вместе с тем он питает интерес детей, развивает любознательность, потребность и сознание необходимости усвоения знаний для обогащения содержания игры, а через игру, в процессе игры формирует умение распоряжаться знаниями в различных условиях. Руководя игрой, педагог воспитывает активное стремление делать что-то, узнавать, искать, проявлять усилие, и находить, обогащает духовный мир детей. А это все содействует умственному и общему развитию. Этой цели и служат дидактические игры.

В первый класс все дети приходят с большим желанием учиться, но в процессе обучения темы усложняются и интерес снижается. Поэтому для поддержания интереса можно использовать различные способы активизации, и одним из способов является игра.

На уроках математики также можно использовать дидактические игры. Они активизируют детей, пробуждают более стойкий интерес к предмету математики, позволяют в течение урока удерживать внимание детей.

На практике были проведены внеурочные мероприятия, среди которых наибольший интерес вызвала математическая викторина «Веселая математика». Основной целью данного мероприятия было развитие умственных способностей младших школьников, умений и навыков логического мышления. Рассмотрим некоторые задания викторины.

Игра «Какие геометрические фигуры спрятались» способствует развитию внимания школьника, умение выделить из общего, конкретно то, что требует задание. Игры, вида «Блиц-опрос смекалистых», «Задачи в стихах» активизируют у учащихся слух, внимание. Дети с интересом вслушиваются в задачи и устно их считают. Также эти задания способствуют улучшению навыков быстрого счета младшего школьника. Игра «Мы построим самолет и отправимся в полет» способствует логическому мышлению детей, развитию навыков быстрого счета.

Особенно полезны игры для развития навыков устного счета. Устные вычисления бывают разных видов и на каждый вид можно привести некоторые примеры математических игр. Например, «День – Ночь»: когда учитель говорит «ночь», дети опускают головы на парты и закрывают глаза, в это время учитель задает небольшую цепочку действий (например: $5+1-3+4+2$). После этого учитель говорит «день», дети поднимают голову, открывают глаза и называют ответ. Эта игра нахождение математических выражений. Можно использовать такую игру как «Ромашка», на доске размещается «ромашка» на лепестках которой написаны математические выражения. Учитель, открепляя по одному лепестку, показывает, выражения детям, они называют знак,

который нужно поставить. Данная игра ориентирована на сравнение математических выражений. Дидактическая игра «Меткий стрелок» направлена на развитие устного решения уравнений. Каждому учащемуся предлагается два набора карточек: задания и ответы. Необходимо «пустить стрелу» (провести стрелку) от уравнения к его ответу. Устному формированию счета способствуют задачи в стихах. Они не объемные, числа в пределах изученного. Например: на прогулку из яслей, вышло 10 малышей. Пять из них на траву сели, остальные на качели. Сколько малышей село на качели?

Опытные педагоги не только используют, но и рекомендуют использовать дидактические игры на уроках математики. О. Е. Егорова в своей статье «Задачи в стихах» [1;5] говорит о необходимости использования дидактических игр, в частности использовании задач в стихах, так как они активизируют учащихся, способствуют развитию внимания, мышления младшего школьника. И. В. Павлушкина (учитель школы №29 г. Стерлитамак) [2;5], Чеусова З. Д. [3;5] также говорят о пользе использования рифмованных задач на уроках математики, особенно в первых классах, так как детям еще сложно долго удерживать в памяти несколько известных данных, а также долго удерживать внимание, а рифмованные задачи позволяют привлечь внимание детей и сосредоточиться на задаче. Т. Е. Антоненко в своей статье «Приемы занимательности на уроках математики» предлагает использовать задачи на смекалку, дидактические игры «Лучший счетчик», «Побеждает четное число», так как эти задания способствуют формированию у школьников интереса к математике и развивают аналитическое мышление [4;5].

Таким образом, опираясь на опыт современных педагогов, их позитивные результаты, можно сделать вывод, что игры активизируют внимание, развивают логическое мышление учащихся, способствуют улучшению навыка устного счета младшего школьника и повышают интерес к обучению математике.

Литература

1. Егорова, О. Е. Задачи в стихах // Журнал «Начальная школа», 2005 №3 с.76
2. Полушкина, И. В. Веселые задачки // Журнал «Начальная школа», 2005 №5 с.109
3. Чеусова, З. Д. Задачи в стихах // Журнал «Начальная школа», 2009 №1 с.89
4. Антоненко, Т. Е. Приемы занимательности на уроках математики. // Журнал «Начальная школа», 2009, №5 с.55 – 56.

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ СОДЕРЖАНИЯ УМК «ГАРМОНИЯ»

О.В. Котасонова

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Н.В. Фетисова, к.п.н., доц.каф.ПимНО ТГПУ

*«Обучение геометрии может иметь
смысл, если только используются связи с
привычным пространством»*

Г. Фройденталь.

Необходимость изучения геометрического материала в курсе математики начальных классов и формирование на его основе пространственных представлений и пространственного мышления младших школьников не представляется спорной ни в одной из сегодняшних методических систем обучения математике в начальных классах. Формирование пространственных представлений не является прерогативой исключительно курса математики, поскольку образы, в которых формируются форма, величина, пространственное соотношение фигур в целом или их частей, выстраиваются в сознании ребенка уже с самого раннего детства. В результате манипулирования объектами, и так называемыми сенсорными эталонами, полученными в результате обобщения чувственных данных в процессе специально организованного общения ребенка с природой, окружающими людьми, и так далее. Однако в связи с тем, что «владение пространственными представлениями и наличие пространственного воображения являются одним из основных критериев образованности учащегося в области математики», как утверждал Гибш [1], задача формирования этого вида мышления традиционно считается одной из задач математического образования ребенка. Столь же традиционно эта задача связывается с изучением геометрического материала, как в начальной так и в средней школе.

Целью нашего исследования, является изучение особенностей методики формирования пространственного представления у младших школьников на основе УМК «Гармония» Н. Б. Истоминой.

В настоящее время учителям традиционной начальной школы предлагается ряд обновленных и новых программ по математике, оснащенных учебно-методическими комплектами. Однако не смотря на то что необходимость изучения геометрического материала в курсе математики начальных классов и формирования на его основе пространственных представлений и пространственного мышления младших школьников не представляется спорной ни в одной из сегодняшних методических систем обучения математике в начальных классах, структурный анализ содержания наиболее популярных сегодня учебных по-

собий по математике показывает крайне недостаточную содержательную разработанность этого вопроса в курсе математики начальных классов.

Пространственные представления и пространственное воображение ребенка являются предпосылками для формирования его пространственного мышления и обеспечиваются различными психическими процессами, такими как восприятие (первоосновой которого являются ощущения), внимание, память, воображение при обязательном участии речи. Ведущую роль при этом играют логические приемы мышления: сравнение, анализ, синтез, классификация, обобщение, абстрагирование. Этим вопросом занимались многие психологи и педагоги, например, такие как Немов Р.С, Ануфриев А. Ф, Обухова Л.Ф, И. С. Якиманская, А. В. Белошистая, Истомина Н.Б, Аргинская И.И, Занков Л.В, М.И. Моро, А.С. Пчелко, А.М. Пышкало и др. [1].

Как указывает в своих методических рекомендациях Н. Б. Истомина [2, с.59] термин «пространственное мышление» обозначает довольно сложное явление, в которое входят как логические операции, так и непосредственно отражение действительности органами чувств, а без него мыслительный процесс в форме образов протекать не может. Это значит, что, отражая чувственный опыт ребенка, обретенный в непосредственном контакте с окружающим миром, мыслительный процесс в форме образов включает результаты теоретического осмысления, представленные в системе понятий.

По мнению И. С. Якиманской [5., с.29], пространственное мышление структурно представлено двумя видами деятельности: созданием пространственного образа и преобразованием уже созданного образа в соответствии с поставленной задачей. При создании любого образа, в том числе и пространственного, мысленному преобразованию подвергается наглядная основа, на базе которой он возникает. В качестве реальной основы может выступать и реальный предмет, и его графическая (рисунок, чертеж, график и т.д.) или знаковая (математические или иные символы) модель. В любом случае при создании образов происходит перекодирование, сохраняющее не столько внешний вид, сколько контур объекта, его структуру и соотношение частей. Одна из психологических особенностей детей младшего школьного возраста - преобладание наглядно-образного мышления, и именно на первых этапах обучения математике используется образ, как основная оперативная единица пространственных представлений младших школьников. В учебниках Н. Б. Истоминой пространственная характеристика объекта - это форма, размер, взаимоположение составляющих его элементов, расположения на плоскости и в пространстве относительно любой точки отсчета. Последняя представляет собой необходимое условие для

дальнейшего изучения геометрии. Особенность учебников Н. Б. Истоминой «Наглядная геометрия» в том, что такой системой отсчета изначально является «схема своего тела», то есть при ориентировании в пространстве ребенок исходит из своего реального положения в нем, принимая себя за точку отсчета направлений. Эту фиксированную точку отсчета, или «схему своего тела», можно оценивать как самую основную особенность восприятия пространства по сравнению с геометрическим представлением о нем. Однако для общего понимания пространства происходит переход от фиксированной на себе точки отсчета к системе со свободно перемещаемой точкой отсчета. Значительно благоприятнее выглядит ситуация с заданиями на «геометрию формы» именно в методических комплектах Н. Б. Истоминой (см. таблицу №1), в которых доля таких заданий составляет от 4,3% до 16,6%, что на несколько порядков выше, чем в комплектах по математике традиционной школы (см. таблицу № 2).

Таблица №1

**Сравнительный анализ геометрического содержания
в учебниках по математике Н. Б. Истоминой**

класс	Всего заданий в учебниках	Всего геометрических заданий	% геометрических заданий от общего количества	Из них на измерение длины, периметра, площади	% заданий на измерения от всех геометрических	% заданий на «геометрию формы» от всех заданий учебника
1-й	532	77	14,0	30	39,0	8,5
2-й	595	67	11,0	41	61,0	4,3
3-й	633	56	9,0	22	39,0	5,5
4-й	617	48	8,0	19	37,0	5,3

Таблица №2

**Сравнительный анализ геометрического содержания
в учебниках по математике «Школа России»**

класс	Всего заданий в учебниках	Всего геометрических заданий	% геометрических заданий от общего количества	Из них на измерение длин, периметра, площади	% заданий на измерения от всех геометрических	% заданий на «геометрию формы» от всех заданий учебника
1-й	378	26	6,9	19	73	1,9
2-й	761	27	3,5	23	85	0,5
3-й	1113	59	5,3	51	74	0,7
4-й	1155	46	4,0	34	86	1,0

Анализ проведен кандидатом педагогических наук А. В. Белошистой [4., с. 64].

Во время педагогической практики по учебнику Н.Б. Истоминой был проведен ряд уроков, включающих геометрический материал. Приведем пример одного из них, проведенного во 2 классе СОШ № 4. [3, с. 37]

Тема урока: «Прямоугольник и квадрат». Целью этого урока было формирование у учащихся представления о прямоугольнике; развитие пространственного мышления, внимания, памяти; воспитание интереса к изучаемому предмету. Задачи урока заключались в уточнении представлений второклассника о многоугольнике, прямоугольнике и квадрате.

Данный урок проводился после того, как дети познакомились с понятием: угол, элементы, из которых состоит угол, знают виды углов (прямой, острый, тупой), научились пользоваться угольником или линейкой для определения прямого угла. Знакомятся на данном уроке с понятием многоугольника. На протяжении всего урока использовались практический и наглядный методы обучения в сочетании с эвристической беседой: из нити моделировали разные виды углов и дополняли их до многоугольников, с помощью наводящих вопросов приходили к выводу, что все фигуры на изображении являются многоугольниками, выполняли работу по достраиванию фигур до прямоугольника по заданным отрезкам, находили лишнее понятие, обводили множество прямоугольников, а затем квадратов. В течении урока используется фронтальная работа с элементами эвристической беседы, работа в парах, самостоятельная работа, разрешение проблемных вопросов и ситуаций.

На уроке присутствовала смена видов работы и форм деятельности, что способствовало созданию благоприятных условий для непроизвольного усвоения учебного материала в процессе взаимодействия друг с другом. Использование наглядно-иллюстративного материала на уроке способствует развитию пространственного мышления. Выбранные методы и приемы, использованные в ходе урока, способствовали усвоению геометрического материала по теме "прямоугольник и квадрат", закреплению основных понятий и терминов, применению на практике своих знаний при выполнении поставленных учителем задач.

Задача развития пространственного мышления младших школьников имеет особую значимость, т.к. развитие мышления, в особенности наглядно-образного и пространственного, тесно связано с интеллектуальным развитием человека. И можно сказать, что учащиеся начальной школы работая по УМК «Гармония» осваивают геометрический материал. У них формируется высокий уровень представлений о геометри-

ческих фигурах, умение выделять их признаки, сравнивать, обобщать, классифицировать. Кроме того, дети хорошо владеют чертежными инструментами и могут использовать их для решения задач на построение; обладают хорошо развитым пространственным воображением, а главное, у детей формируется общее положительное отношение к этому предмету.

Литература:

1. <http://knowledge.allbest.ru/pedagogics>
2. Истомина, Н. Б. Наглядная геометрия. 2 класс . / Н. Б. Истомина, И.В. Шадрина. - М. : Линка-Пресс, 2007. - 62 с.
3. Истомина, Н. Б. Учебники по математике. 2Класс . / Н. Б. Истомина. М. : Ассоциация XXI, 2009 .- 125 с.
4. Белошистая, А. В. Развитие пространственных представлений и пространственного мышления младших школьников / А. В. Белошистая. - М. : Линка-Пресс, 1999. - 217 с.
5. Якиманская, И. С. Развитие пространственного мышления учащихся / И. С. Якиманская. - М.: Просвещение, 1989. - 239 с.

РУССКИЕ В СВОИХ ПОСЛОВИЦАХ, ВЗГЛЯД НАРОДА НА ТРУД

А. И. Кушнарченко

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Милевская Н.И.,

*Пословицы недаром молвятся, /Без них прожить никак нельзя!
Они великие помощницы / И в жизни верные друзья.
Порой они нас наставляют, /Советы мудрые дают,
Порой чему – то поучают /И от беды нас берегут.
Пословица вовек не сломится- /Ведь с ней и горе, и беда.
И наша речь красна пословицей: /Давайте вспомним их, друзья.*

Для устного народного творчества характерно разнообразие жанров.

Художественный талант народа находил свое отражение и в крупных поэтических жанрах, и в таких уникально малых жанровых формах, как пословица и поговорка.

У кого есть ответ на все случаи жизни- и когда у тебя горе, и когда радость? Молод ты, стар, болен, здоров, о делах своих задумался – на всякое переживание, на любую новость сразу отзовется, даст умный совет, наставление, утешит, развеселит пословица [4]. Родились пословицы и поговорки в глубокой древности, наверное, вскоре после того, как люди овладели речью, развили речь. И некоторые напоминают об

очень давних временах. В пословицах выражен народный опыт, наблюдения над жизнью, над человеком, мудрость народа. Подобно всем произведениям фольклора, пословицы и поговорки тоже не остаются неизменными. Переходя из уст в уста, они переосмыслиются, появляются в новом виде. Так что же такое пословица? Пословица- это меткое короткое изречение, вывод, сделанный народом из каких-то событий, случаев.

Пословица- это обобщающее суждение, вывод очень часто высказывается в иносказательной форме.

Пословицы обычно состоят из двух частей: «Делаешь наспех- делаешь насмех»; «Землю красит солнце, а человека- труд». Часто эти части рифмуются. «Без пословицы речь не молвится»,- говорили на Руси. Знание пословиц и поговорок обогащает нашу речь.

Велико тематическое разнообразие пословиц: о Родине, о доме и семье, о труде, о дружбе, об уме и глупости, о счастье и несчастье, о еде и питье, и мн. Др. В.И.Даль объединил пословицы по тематике и распределил их по 180 рубрикам [1].

«Русские в своих пословицах»- так еще в 19 веке назвал свое исследование пословиц профессор Московского университета М.Снегирев.

В данной работе мы осуществили попытку проанализировать взгляд народа, точку зрения народную на одну из многочисленных тем наших пословиц, а именно – на учение.

У каждой культуры свои ключевые слова, отражающие базовые ценности народа-носителя языка. Например, для немцев это порядок, точность, для англичан - щепетильность, чопорность, сдержанность, для русских - широта души, доброта, неагрессивность, отзывчивость и - очень часто называемые - лень, бесшабашность, безответственность. Такие ключевые слова культуры формируют в сознании представителей той или иной культуры особые ментальные структуры – концепты [2].

Безусловно, одним из таких концептов в русской культуре, как показывает анализ пословиц и поговорок В.И. Даля, является ТРУД и его слово-спутник ЛЕНЬ.

Пословицы о труде так же, как и многие другие пословицы, включают оценочную лексику. Нужно отметить, что понятие «работа» в национальном сознании - ценность, не очень часто оцениваемая с однозначно положительной стороны: Не потрудиться, так и хлеба не добиться. Покуда цеп в руках, потуда и хлеб в зубах., Муравей не велик, а горы копает. Дело учит, и мучит, и кормит. Часто противопоставляется «работа» и «праздность»: Труд человека кормит, а лень портит. Где работно, там и густо, а в ленивом доме пусто. Работе время, а

досугу час. После дела и гулять хорошо». В реальной жизни бывает, что труд не приносит радости, удовлетворения, а ассоциируется с разочарованием, болезнью: Не столько богачей на свете, сколько горбунов (т.е. сутулых). И с топора не богатеют, а горбеют. От работы не будешь богат, а будешь горбат [5].

Пословицы, связанные с понятием «работа», в сборнике Даля можно разделить на 3 группы: пословицы, определяющие место труда в жизни человека; пословицы, говорящие о последствиях труда, как положительных, так и отрицательных; пословицы, ориентирующие человека в жизни.

Пословицы первой группы прямо говорят о значимости работы для жизни каждого человека, например: На ниве потей, в клети молись, с голоду не помрешь. Хочешь есть калачи, так не сиди на печи! На бога уповай, а без дела не бывай. Дело не малина, в лето не опадёт. Дело не голуби, не разлетятся. Работа не чёрт, в воду не уйдёт. Дело не медведь, в лес не уйдёт. Глаза глядят (страшат), а руки делают. За один раз дерева не срубишь. Не отрубить дубка, не надсадя пупка. Посеяно с лукошко, так и выросло немножко. Богу молись, крепись да за соху держись! В полплеча работа тяжела: оба подставишь - легче справишь, - осуждают плохую работу, праздность и лень, например: Праздность - мать пороков (переводная). От нечего делать и таракан на полати лезет. Без дела жить - только небо коптить. Из лука - не мы, из пищали - не мы, а попить, поплясать - против нас не сыскать [6].

Вторая группа пословиц рассматривает понятие праздность как антипод понятию работа, например: Труд человека кормит, а лень портит. Ранняя птичка носок прочищает, а поздняя глаза продирает. Где работно, там и густо, а в ленивом доме пусто. Что нарядёшь, то и протрясёшь. Горька работа, да хлеб сладок. Сладкая ежа не придёт лежа. Работа черна. Да денежка бела. Ни на какое дело не называйся и ни от какого дела не отказывайся! На дело не набивайся и от дела не отбивайся! - говорит с насмешкой о лени и лентяях, например: Видывали мы сидней (безногих), поглядим на лежня. Замерзла тётка, на печи лёжа (свинья дверь растворила, а ей лень было сойти да притворить). Семеро одну соломинку подымают. Хочется есть да не хочется лезть (в подполье). Проглотить-то хочется, да прожевать лень. Ему дай яичко, да ещё и облупленное. Работает, как ребёнок, а ест, как детина. Чисто мои жнецы жнут, что из печи подают [6].

Третья группа пословиц констатирует грешную природу человека, не позволяющую ему всегда быть трудолюбивым, жить праведным трудом, всегда поступать по совести, например: Пойду погулять, на белый свет позевать. Пилось бы да елось, да работа на ум не шла. Всех работ не переработаешь. У бога дней впереди много: наработаемся. Я

ещё в пелёнках, а лень моя была уж с телёнка. В красный день прясть ленно [6]. Легко добыто, легко и прожито. Легко пришло, легко и ушло. Как ни мечи, а лучше на печи. От безделья и то рукоделье. На работу позадь последних, на еду наперёд первых. Лень лени и за ложку взяться, а не лень лени обедать, - говорят о том, что о человеке судят по его делам, например: После хлеба, после соли отдохнуть часок, так завернётся сала кусок да лени мешок. Пролениться - и хлеба лишиться. Ел бы да пил - вот моё дело[6].

Таким образом, можно сделать вывод, что в пословицах русского народа отражено как положительное, так и отрицательное отношение к труду.

Понятийный слой слов «труд/ лень» легко восстанавливается из словарных определений ключевых слов, входящий в понятийное ядро данного концепта. Сравним эти определения:

ТРУД - целесообразная деятельность человека, работа, требующая умственного и физического напряжения [3].

ДЕЛО - 1. Работа, занятие, то, чем кто-нибудь занят.

2. Деловая надобность, нужда. Заинтересованное, заботливое отношение (разг.).

3. Полезное занятие (разг.).

РАБОТА - 1. То, чем кто-н. занят, занятие, труд.

2. Производственные операции по созданию, сооружению, изготовлению, обработке чего-н.

ЛЕНЬ - отсутствие желания работать, нелюбовь к труду.

БЕЗДЕЛЬЕ - пребывание в праздности [2].

Основные мысли о труде:

Труд присутствует в нашей жизни постоянно (Воскресный день не нам, а господам. Были бы руки, а молотило дадут/найдем). Эти пословицы дают понять, что работа никогда не закончится, она может сменяться, но не прекращаться. Труд не просто является постоянным спутником человека, он заполняет почти всё время. Труд требует усилий (Лёжа не работают. Лес сечь - не жалеть плеч.) [5]. Мысль об интенсивности труда переплетена с мыслью о его нескончаемости: процессы труда везде обозначены с помощью глаголов несовершенного вида.

Труд носит подневольный характер (Не куплен - не холоп, не закабалён - не работник. Мужик за спасибо семь лет работал). Труд не доставляет человеку удовлетворения и не даёт материального достатка, поскольку носит вынужденный характер.

Труд имеет свои следствия, как положительные, так и отрицательные (Где работно, там и густо, а в ленивом доме пусто. Не отрубить дубка, не насадя дубка). В зависимости от характера труд может при-

носить либо улучшение быта, либо не нести никаких улучшений, а только болезни вследствие физического истощения.

Следует выработать отношение к труду (На дело не набивайся и от дела не отбивайся. Не покидай в запас дела, а покидай в запас хлеба). Непомерная затрата сил и прогнозирование отрицательных последствий отвращают человека от труда, подталкивают его к отказу от работы, однако не стоит забывать о ценности труда, его первоочередностью перед бездельем.

Не все одинаково относятся к труду (Двое пашут, а семеро руками машут. Сер мужичок, да сердит на работу) [5]. Бездельники спокойно сосуществуют рядом с тружениками, но того, кто не сторонится трудовой деятельности, всегда можно узнать по его поведению.

Отношение к труду определяет положение и ценность человека в обществе (Без дела жить - только небо коптить. Ленивый и могилы не стоит. Хвалят на девке шёлк, коли в девке толк). Поскольку подавляющее большинство людей трудится, постольку именно тот, кто способен заработать на жизнь своими силами, оказывается уважаемым членом общества.

На основе данных пословиц можно сделать вывод, работа воспринималась как нечто подневольное, не приносящее радости или материального достатка, поэтому существовало много оправданий для избегания работы, однако во все времена ценились люди трудолюбивые, так как труд - нравственная ценность.

Литература

1. Даль, В. И. Пословицы русского народа. Сборник в двух томах / В. И. Даль. - М. : Художественная литература, 1984.
2. Молотков, А. И. Фразеологический словарь русского языка / А. И. Молотков. - М. : Русский язык, 1978.
3. Фёдоров, А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка. Сборник в двух томах / А. И. Федоров. - Новосибирск : Наука, 1995.
4. Шанский, Н. М. Фразеология современного русского языка / Н. М. Шанский. - М. : Высшая школа, 1985.
5. Фелицына, В. П. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения / В. П. Фелицына (любое издание).
6. http://fictionbook.ru/author/vladimir_ivanovich_dal/1000_russkih_poslovic_i_pogovorok/read_online.html?page=1

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н. В. Малыхова

ТГПУ

Научный руководитель: Н.А. Семенова, к.п.н, доцент

Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени учащихся. Внеурочная деятельность понимается сегодня преимущественно как деятельность, организуемая во внеурочное время для удовлетворения потребностей учащихся в содержательном досуге, их участии в самоуправлении и общественно полезной деятельности. В настоящее время в связи с переходом на новые стандарты второго поколения происходит совершенствование внеурочной деятельности.

Правильно организованная система внеурочной деятельности представляет собой ту сферу, в условиях которой можно максимально развить или сформировать познавательные потребности и способности каждого учащегося, которая обеспечит воспитание свободной личности. Воспитание детей происходит в любой момент их деятельности. Однако наиболее продуктивно это воспитание осуществлять в свободное от обучения время.

Рассмотрим подходы к определению понятия внеурочная деятельность.

Внеурочная работа, внеклассная работа – составная часть учебно-воспитательного процесса школы, одна из форм организации свободного времени учащихся. Направления, формы и методы внеурочной деятельности практически совпадают с дополнительным образованием детей. В школе предпочтение отдаётся образовательному направлению, организации предметных кружков, научных обществ учащихся, а также развитию художественного творчества, технического творчества, спорта и др. [5].

Внеурочная (внеучебная) деятельность учащихся - деятельностная организация на основе вариативной составляющей базисного учебного (образовательного) плана, организуемая участниками образовательного процесса, отличная от урочной системы обучения: экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, КВНы, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования и т.д.; занятия по направлениям внеучебной деятельности учащихся, позволяющие в полной мере реализовать Требования Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [6].

Для реализации в школе доступны следующие виды внеурочной деятельности:

- 1) игровая деятельность;
- 2) познавательная деятельность;
- 3) проблемно-ценностное общение;
- 4) досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение);
- 5) художественное творчество;
- 6) социальное творчество (социально-преобразовательная деятельность);
- 7) трудовая (производственная) деятельность;
- 8) спортивно-оздоровительная деятельность;
- 9) туристско-краеведческая деятельность.

В базисном учебном плане выделены основные направления внеурочной деятельности:

- 1) спортивно-оздоровительное;
- 2) художественно-эстетическое;
- 3) научно-познавательное;
- 4) военно-патриотическое;
- 5) общественно полезная деятельность;
- 6) проектная деятельность.

Виды и направления внеурочной деятельности школьников тесно связаны между собой. Организация данных видов предполагает наличие у детей определенного уровня самостоятельности, который позволит им под менее чутким руководством учителя организовать свою деятельность и получить от нее результат [1].

Одним из эффективных методов, как показывает современная практика, является проектная деятельность, выделенная в новом стандарте как отдельное направление, которая позволяет достичь высокой степени самостоятельности у учащихся, их инициативности. Кроме того, проектная деятельность развивает познавательную мотивированность; способствует развитию социальных навыков младших школьников в процессе групповых взаимодействий; позволяет приобрести опыт исследовательской деятельности, реализует межпредметную интеграцию знаний, умений и навыков [4].

Проектная деятельность обучающихся – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата [2].

Для формирования проектных умений необходимо систематически включать детей в проектную деятельность. С этой целью нами была разработана программа по внеурочной деятельности, организованная средствами проектной деятельности «Наши проекты».

Цель программы – формирование умений проектной деятельности у обучающихся начальной школы.

Задачи программы:

1. Развивать умения проектной деятельности (формулирование проблемы и постановка задач, целеполагание и планирование деятельности, самоанализ и рефлексия, презентация в различных формах).
2. Общее развитие учащихся средствами проектной деятельности.
3. Формирование умений совместной работы по реализации проектной деятельности.
4. Формирование универсальных учебных действий.

Теоретическую основу программы составляют: теория деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.); личностно-ориентированное обучение (И.С. Якиманская); ценностный аспект гуманизации образования (А.В. Кирьянов, Н.К. Сергеев, В.А. Ядов и др.)

Для оценки планируемых результатов освоения программы авторами новых ФГОС рекомендовано использовать следующий диагностический инструментарий: задание «Рукавички» Г.А. Цукерман, методика экспресс – диагностики интеллектуальных способностей, анкета «Оцени поступок» по Э. Туриелю в модификации Е.А. Кургановой и О.А. Карабановой, методика изучения школьной мотивации по Н.Г. Лускановой [3].

Кроме того, мы пытались отследить формирование личностных качеств у учащихся посредством диагностики Н.П. Капустина, которая позволяла определить уровень воспитанности младших школьников. Кроме этого, нами отслеживался процесс формирования проектных умений у учащихся. Для этого мы использовали педагогическое наблюдение.

Программа разработана для учащихся первого класса и содержит следующие темы из разных областей знаний, например: «Что читает моя семья?», «Мое родословное древо», «Летим в космос» и др.

Включение детей в проектную деятельность позволяет организовать несколько видов внеурочной деятельности одновременно. Например, в работе над проектом «Что читает моя семья?» можно проследить осуществление досугово-развлекательной деятельности, так как ребенок может собрать необходимую информацию дома на досуге; проблемно-ценностного общения, так как учащиеся собирали информацию не только у своих родителей, но и своих бабушек и дедушек, а это уже разные поколения у которых разные ценности; а также познавательной деятельности, так как любая деятельность несет за собой развитие и по-

знавательный интерес; а презентовать продукт своей деятельности, своего проекта можно в виде рисунка.

Таким образом, правильно организованная внеурочная деятельность способствует личностному развитию ребенка, его познавательной инициативности. Так, например можно проследить динамику развития интеллектуальных способностей по экспресс – диагностике. Если на начало эксперимента высокий уровень интеллектуального развития имели 15% учащихся, то в конце исследования высокий уровень имели уже 28.5%. Тем самым низкий уровень снизился на 14%. Также можно проследить динамику сформированности проектных умений. Если на начало исследования класс находился на исходном уровне, то есть у детей отсутствовали знания о проектной деятельности, при выполнении самостоятельного задания учащиеся зачастую обращались за помощью к учителю, то на этапе завершения эксперимента большая часть класса (70%) имела более высокий уровень сформированности проектных умений, то есть учащиеся могут дать определение проектной деятельности, у них проявляется внешний интерес к выполнению проекта, могут выполнять кратковременные задания по теме проекта.

Литература

1. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителей / Д. В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 223с.
2. Землянская, Е.Н. Учебные проекты младших школьников // Начальная школа 2005-№9.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя/ [А.Г. Асмолов, Г.В. Бумеранская, И.А. Володарская и др.]: под ред.А.Г. Асмолова.-М.:Просвещение, 2008.-151с
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Изд. центр «Академия», 2008-272с.
5. Российская педагогическая энциклопедия / под. ред. В.В. Давыдова – М.: 1993-1999гг.
6. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт: голоссарий.

ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Н. А. Меньшикова

МАОУ гимназия № 1 им. А.С. Пушкина г. Томска

Обучение в начальной школе обеспечивает усвоение учащимися не только интеллектуального опыта, знаний о предметном мире, овладение универсальными учебными действиями, но и освоение определенных способов поведения людей, их взаимоотношений, то есть морально-этического опыта. В современной школе уделяется большое внимание интеллектуальному развитию учащихся. Предметные олимпиады, конкурсы, интеллектуальные игры действительно могут развивать интерес к учебным предметам, стремление к личным достижениям. Но это, в свою очередь, создает отношения конкуренции, а вот отношения, основанные на дружелюбии, сотрудничестве теперь в дефиците. Уровень безнравственности, агрессии в обществе, отсутствие идеалов, размытость и извращенность нравственных понятий у детей и подростков (да и у взрослых тоже) заставляют задуматься о том, что нравственное здоровье детей под угрозой, и содержание воспитательной работы в школе требует, возможно, существенных изменений. Все чаще можно встретить в детском коллективе безразличие, недоверие, грубость и даже агрессивное поведение. Увлечение компьютерными играми, просмотр телепередач, кинофильмов не лучшего содержания оглушает детей и делает их эмоционально тупыми. Современные школьники сориентированы на развлечения, но не на труд. Произошла подмена ценностей. Теперь в приоритете материальное благополучие (часто – любой ценой). А ответственность за свои мысли и поступки, за труд? Чрезмерная опека родителей приводит к тому, что дети привыкают получать все в готовом виде, растут эгоистами, воспринимают заботу о себе как должное, не зная слова «спасибо». Уже в начальных классах можно встретить убеждение, что учиться не обязательно, что родители позаботятся и о дипломе ВУЗа и о месте будущей работы. Под воспитанием, к сожалению, часто понимают систему специальных мероприятий (классные часы, экскурсии, конкурсы и т. д.). Несомненно, это имеет значение, но надо помнить, что нравственное развитие идет ежедневно в учебной деятельности, которая является ведущей для младших школьников, впервые для ребенка имеет общественное значение, а сделать ее лично значимой для учеников – общая задача учителей и родителей. От того, насколько четко организована учебная деятельность, насколько последователен учитель в своих требованиях, насколько ясно выражает свою нравственную позицию, зависит успех

дела. За многие годы работы в начальной школе для меня наиболее значимыми стали следующие задачи воспитания.

1. Знакомство учащихся с основными нравственными понятиями (добро, дружба, честность, совесть, долг, искренность, уважение, трудолюбие и др.).
2. Создание нравственно здоровой атмосферы в классе.
3. Осознание учащимися смысла и сути учебной деятельности, принятие ими роли ученика, развитие внутренней мотивации к учению.
4. Развитие чувств, воспитание бережного отношения ко всему живому.
5. Вовлечение родителей в процесс воспитания собственных детей.

Изучая литературные произведения, рассматривая реальные события, оценивая поступки людей (литературных героев и самих учащихся) обращаем внимание на мотивы поведения, выясняем, как они соотносятся с нравственными нормами. Выполняем творческие работы, где ученики пытаются размышлять над вопросами: «Труд в моей жизни», «Хороший ли я друг?», «Что такое подвиг?», «Когда говорит совесть?», «Каким я хочу быть?», «Я – человек?!».

Начиная учиться в школе, ребенок вступает в отношения с учителем, одноклассниками, он вынужден считаться с другими, учитывать их интересы. Поэтому еще в начале первого класса дети составляют «Правила ученика»:

- 1) слушай учителя;
- 2) отвечай на вопросы;
- 3) будь аккуратным;
- 4) выручай товарища;
- 5) не дерись и никого не обижай.

К концу года дети сами добавляют:

- 1) не ябедничай;
- 2) нашел друга – береги;
- 3) старайся в учебе;
- 4) не выпрашивай отметку.

Важно создать атмосферу доверия – где учитель друг, помощник, где ученики чувствуют себя в безопасности, где царят доброжелательность, справедливость и сотрудничество. При возникновении конфликтов, главное выяснить причины, помочь детям осознать мотивы своих поступков, увидеть ход развития конфликта (на каком этапе можно было бы его избежать); помочь понять, что чувствует каждый участник конфликта, учить осмысливать свои действия, предвидеть их последствия для себя и других. Учителю важно предоставлять ученикам свобо-

ду нравственного выбора, основанного на внутренней мотивации, а не на угрозе наказания, учить обдумывать свой выбор. Работая над созданием здоровой атмосферы в классе, учителю следует обратить внимание на формы работы на уроках, где дети учатся слушать друг друга, сотрудничать (работа в группах, парах; урок – конференция; коллективные творческие работы; подготовка стенгазет; поиск материала на заданную тему и др.). Предлагаю темы для размышления: «Мои друзья»; «Человек и общество»; «Мои права и обязанности»; «Человек и природа»; «Кого я могу защитить»; «Жизнь дана на добрые дела»; «И один в поле воин».

Наблюдения показывают, что в настоящее время появляется все больше учеников, изначально не желающих учиться, учеба им в тягость. Что побуждает детей принимать роль ученика, проявлять старательность в учении? Желание получить одобрение, быть «хорошими», нежелание огорчить близких, маму, учителя, потому что быть плохим учеником стыдно. А как добиться того, чтобы учебная деятельность стала лично значимой для ученика? Может быть через разъяснения о ценности, смысле учения, роли познания в жизни общества и отдельного человека? А может быть ребенок должен убедиться в значимости результатов своей учебы для родителей и учителя? Или сделать акцент на чувстве радости за добросовестно выполненную работу? Наверное, важно все. Мои ученики размышляют на темы: «Я – ученик!», «Я – читатель!», «Ученый и ученик», «Мои помощники в учебе», «Нужен ли мне режим дня?», «Какие качества помогают мне в учебе?», «Труд в моей жизни», «Что меня радует и огорчает в учебе?».

Важно отметить, что учителю необходимо развивать «правильную» мотивацию учебной деятельности: не подкреплять эгоистической направленности в учебе, отмечать в развитии учеников не только учебные достижения, но и личностные качества. Ведь примерный отличник может быть грубияном и эгоистом, а слабо успевающий – честным человеком, хорошим другом. Целью обучения должна стать не отметка, а сами знания. Коллекционирование сертификатов и грамот за малейшее усилие, составление портфолио считаю глупым и вредным занятием.

Беда в том, что родители часто отстраняются от воспитания, рассуждая: «Школа научит!». Откупаются от ребенка игрушками, развлечениями, не желая целенаправленно воспитывать волю, дисциплину, то есть те самые качества, от которых зависит результат учебы. Чаще всего «воспитание» идет само собой, без ясной цели: главное – сделать так, чтобы ребенок не мешал. Можно слышать от родителей: «Не знаем что с ним делать!», «Ничего не слушает!», «Делает, что хочет!». А ведь действительно, дети не умеют слушать. С ними часто в семье вообще никто не говорит. Компьютерные игры заменяют общение. Вовлечение

школы в рыночные отношения губит школу. У родителей возникает ложное убеждение, что знание, образование можно купить. А ведь знания добываются личным трудом ученика. Порой на уроке редко увидишь внимательные глаза. Такое чувство, что в современных детях нет жизненных сил, движутся по жизни не задумываясь, находятся во власти своего «хочу». А между тем в учебной деятельности как раз необходимы усидчивость, трудолюбие, настойчивость, мыслительная активность. Поступая в школу, почти все дети выражают желание учиться, но, сталкиваясь с первыми трудностями (соблюдение режима дня, отказ от игры на определенное время, необходимость добиваться аккуратности при написании букв и цифр и др.), у многих пропадает желание: «Не могу!», «Не хочу». Как только ослабевает внешний контроль, прекращают работу. На уроке не слушают учителя, не выполняют задания: ведь надо напрягаться, сосредоточиться. А в чем причина? Не воспитывается воля, дисциплина в семье. Поэтому в работе с родителями, для меня важно сделать их единомышленниками и союзниками. Тематические беседы и дискуссии «Режим дня первоклассника», «Как помочь ученику учиться», «Вырабатываем волю», «Дисциплина и характер» помогают родителям обсудить проблемы, обменяться опытом, глубже понять свою роль в воспитании.

Подробнее остановлюсь на методике выполнения творческих работ – размышлений. На уроках литературы, окружающего мира, на классных часах организуется дискуссия по заданной теме с опорой на литературный источник, телепередачу, народную мудрость (поговорку), реальные события, личный опыт учащихся. Дома дети должны оформить свои мысли в виде сочинения, добавив поговорки, загадки, цитаты, иллюстрации. Ясно, что здесь требуется помощь родителей: в формулировке предложений, подборе дополнительного материала, исправлении ошибок. Это делается намеренно – для создания условий для общения детей и родителей по нравственно-этическим проблемам. Одним из требований является отражение в работе личной позиции ученика.

Именно в школе ребенок сталкивается с системой моральных требований, предъявляемых в процессе учебы. Через учебную деятельность усваиваются нравственные качества человека. Она требует напряжения ума, воли, чувств: долг, стыд, совесть, радость; проявления нравственных качеств: трудолюбия усидчивости, настойчивости, ответственности, готовность сотрудничать, сопереживать.

В современном обществе идет поиск путей развития системы образования. На мой взгляд, необходимо отдать предпочтение гуманистическому направлению. Основной целью такого образования является нравственное развитие личности обучающегося. Сейчас, как никогда

для того, чтобы общество развивалось необходимы такие качества личности, как честность, ответственность, чувство долга, сочувствие, умение сотрудничать, стремление служить людям. Обучение – есть не только условие, но и средство формирования нравственных качеств ученика, психического, личностного развития человека в целом.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Ж. А. Мирошникова

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Н.А. Семёнова, к.п.н., доцент каф. ПИМНО

В настоящее время российская система образования претерпевает реформирование, направленное на разработку педагогических моделей, адекватных социальному заказу общества. Повышается научный интерес к коммуникативной сущности образования как одной из основных идей Стандартов второго поколения. Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий. В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает «умение учиться», в более узком психологическом значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса. В составе основных видов универсальных учебных действий можно выделить четыре блока: 1) личностный; 2) регулятивный; 3) познавательный; 4) коммуникативный.

Остановим своё внимание на коммуникативных универсальных учебных действиях. Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учёт позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

К коммуникативным действиям относятся [1, с. 31]: планирование учебного - определение цели, функций участников, способов взаимодействия; постановка вопросов - инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; разрешение конфликтов - выявление, проблемы, поиск и оценка способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация; управление поведением партнёра - контроль, коррекция, оценка его действий; умение с достаточной полнотой

и точно выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

В контексте концепции УУД коммуникация рассматривается как смысловой аспект общения и социального взаимодействия, в состав базовых компонентов которой входят [1, с. 118]: потребность ребёнка в общении со сверстниками и взрослыми; позитивное отношение к процессу сотрудничества; умение слушать собеседника; формулировать высказывание. Младший школьный возраст является весьма благоприятным для формирования коммуникативных универсальных учебных действий.

Цель нашего исследования - выявление условий эффективного формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках по предмету «Окружающий мир».

Мы предположили, что формирование коммуникативных универсальных учебных действий на уроках окружающего мира будет эффективным, если:

- систематизировать процесс формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках окружающего мира;
- позиция и действия педагога будут направлены на организацию совместной деятельности;
- формирование коммуникативных универсальных учебных действий будет проходить в активной деятельности.

Мы изучили исследования А.Ф. Ануфриева, В.С. Казанской, Е.В. Коротаевой, С.Н. Костроминой, О.А. Яшновой и выяснили, что до 60% учащихся начальных классов общеобразовательной школы испытывают трудности в учении, в частности, коммуникативного характера. К таким учебно-коммуникативным трудностям относятся: неумение детей договариваться, приходиться к общему мнению; неумение убеждать собеседника, аргументировать своё собственное мнение; ребёнок не умеет строить понятные для партнёра высказывания; не умеет задавать вопросы, с помощью которых можно получить необходимые для совместной деятельности сведения; не владеет способами контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи.

На наш взгляд, чрезвычайно благоприятным для формирования коммуникативных универсальных учебных действий является учебный предмет «Окружающий мир». На страницах учебников по окружающему миру часто встречаются такие задания, как «подготовь рассказ...», «опиши устно...», «объясни...», «обсудите в паре...» и т.д. предполагается, что ученик должен выполнить такое задание в процессе индивидуальной подготовки (дома или на уроке). Эти задания име-

ют коммуникативную направленность: рассказ всегда адресован кому-то, описание или объяснение также теряет смысл вне ситуации общения и взаимодействия, целесообразно практиковать выполнение хотя бы части такого рода заданий детьми, объединёнными в пары или группы, когда они должны выработать общее мнение или создать общее описание. Такой приём придаст этим заданиям психологически полноценный характер деятельности детей, устранив тягостную для них искусственность необходимости «рассказать самому себе», позволит привить ученикам уважение к мнению своего собеседника, будь то учитель или сверстник, научит чётко и грамотно выражать свои мысли, аргументировать своё мнение.

Нами были проанализированы некоторые учебники окружающего мира с позиции формирования коммуникативных универсальных учебных действий. (Н.Ф. Виноградовой, А.А. Вахрушева, А.А. Плешакова). В результате проведённого анализа мы пришли к следующему выводу. В учебниках по предмету «Окружающий мир» Н.Ф. Виноградовой («Начальная школа 21 века») и А.А. Вахрушева («Школа 2100») присутствуют задания, направленные на формирование коммуникативных универсальных учебных действий, но, на наш взгляд, их недостаточно. В учебнике А.А. Плешакова («Школа России») прослеживается система заданий, направленных на взаимодействие учащихся друг с другом, с учителем, с родителями. Большое внимание уделяется работе в парах и в группах.

В качестве примера приведём следующие задания: 1) Работа в парах. С помощью рисунка - схемы познакомьтесь с устройством корабля. На «Страничках для самопроверки» найдите такой же рисунок без подписей. Назовите части корабля, которые вы запомнили. Проверьте друг друга [5, с. 65]. 2) Работа в группе. Каждый участник группы высказывает свои предположения по предложенным вопросам: как вы понимаете слова «естественный спутник Земли», «искусственный спутник Земли»? На рисунке космическая станция изображена с большими и широкими «крыльями». Что это за «крылья»? для чего они нужны? Какие научные исследования проводят космонавты на космической станции? Какую работу выполняют искусственные спутники Земли? Затем учащиеся проверяют свои предположения с помощью «Странички для самопроверки» [5, с. 73]. 3) Проект «Мои домашние питомцы». С помощью взрослых подготовьте рассказ о жизни своих домашних питомцев [5, с. 45]. Подобные задания присутствуют на каждом уроке окружающего мира в данной системе обучения.

Наше исследование было проведено на уроках окружающего мира в МБОУ СОШ № 14 имени А.Ф. Лебедева г. Томска, во 2А и 3А классах. В период с 11.04.11г. по 29.02.12г. Дети обучаются по образова-

тельной программе «Школа 2100». Для этого мы изучили специфику уроков окружающего мира по учебнику А.А. Вахрушева. Рассмотрим некоторые результаты нашего исследования. Исследование проводилось в три этапа. На констатирующем этапе мы использовали следующие методы: педагогическое наблюдение за обучающимися на уроках окружающего мира с целью выявления индивидуальной вариативности особенностей общения у детей; диагностика по методике Г.А. Цукерман «Кто прав?» с целью изучения сформированности действий, направленных на учёт позиции собеседника; анкетирование обучающихся по модифицированной методике М. Шнайдера с целью изучения уровня коммуникативного контроля; диагностика по заданию Г.А. Цукерман «Рукавички» с целью выявления уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества.

При анализе промежуточных диагностических результатов и обработке данных констатирующего этапа были получены следующие результаты: 1) педагогическое наблюдение за детьми показало, что по стилю общения всех обучающихся можно разделить на три типа: эгоцентрический, дружелюбный, неуверенный; 2) диагностическое исследование по методике Г.А. Цукерман показало, что у большей части обучающихся низкий или средний уровень сформированности коммуникативных действий; 3) анкетирование обучающихся по методике Шнайдера показало, что подавляющее большинство обучающихся имеют средний уровень коммуникативного контроля; 4) диагностика «Рукавички» показала, что высокий уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества у большей части обучающихся. Но остаются ребята со средним и низким уровнем сформированности таких действий.

Нами был разработан и реализован комплекс дополнительных заданий для формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках окружающего мира. Выполняя их, младшие школьники учились договариваться ; доказывать свою точку зрения; строить понятные для партнёра высказывания; формулировать вопросы, с помощью которых можно получить необходимые для совместной деятельности сведения. Таким образом, у учащихся формировались коммуникативные универсальные учебные действия.

В качестве примера приведём задания, которые мы предлагали детям:

Задание 1. Отгадай загадку, выбрав правильный ответ. Цель этого задания: определить существенные признаки предмета. Работая в парах, учащиеся выбирают правильный ответ и доказывают свою точку зрения, почему нельзя предложить другие варианты.

Задание 2. Было предложено учащимся при изучении темы: «Части реки». Работа осуществлялась в группах. Первая группа работала с учебником и искала ответы на вопросы: «Что такое исток?» и «Что такое русло?». Вторая группы работали с толковым словарём и искала как растолковывает словарь значения слов исток и русло. Третья группа работала с энциклопедией, в которой искала ответы на те же вопросы.

4, 5, 6 группы работали с теми же источниками информации, но искали ответы на вопросы: «Что такое приток?» и «Что такое устье?».

После групповой работы учащиеся обменивались полученной информацией и совместно расставляли надписи к иллюстрации - схеме «Части реки».

Задание 3. После изучения большого раздела, детям было предложено придумать друг для друга интересные вопросы.

Наши наблюдения за совместным выполнением школьниками таких заданий показали, что их привлекает и активизирует работа в парах и группах. Дети имеют возможность советоваться друг с другом, спорить, высказывать и отстаивать свою точку зрения.

Но вся эта работа будет нужной и эффективной, если после выполнения таких заданий, уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий будет повышаться. А значит необходимо систематически вести контроль.

И, наконец, на контрольном этапе нами был проведён анализ результатов исследовательской работы. После комплекса дополнительных заданий, применяемых на уроках окружающего мира, нами вновь были применены диагностические исследования по методике Г.А. Цукерман «Кто прав?» и «Рукавички»; анкетирование обучающихся по модифицированной методике Шнайдера.

Сравнив результаты, мы смогли убедиться в том, что уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся повысился. Дети научились грамотно высказывать и обосновывать свою собственную точку зрения, слышать и принимать мнения других; стали более сдержанны по отношению друг к другу; научились активно обсуждать возможные варианты решения поставленной задачи, приходиться к согласованию относительно способа её решения, строить совместные действия.

Таким образом, предположение, которое мы выдвинули в начале нашего исследования о том, что формирование коммуникативных универсальных учебных действий на уроках окружающего мира будет эффективным, если: систематизировать формирование коммуникативных универсальных учебных действий на уроках окружающего мира; позиция и действия педагога будут направлены на организацию совместной

деятельности; формирование коммуникативных универсальных учебных действий будет проходить в активной деятельности, нашло своё подтверждение.

Литература

1. Асмолов, А.Г., Бурменская, Г.В. Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2011. – 152с.
2. Асмолов, А.Г., Бурменская, Г.В, Володарская.ю И.А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2011. - 159с.
3. Вахрушев, А.А., Бурский, О.В., Раутиан, А.С. Учебник по окружающему миру «Я и мир» 1 класс. М.: Баласс, 2011. - 96с.
4. Виноградова, Н.Ф. Окружающий мир 1 класс. М.: Вентана – Граф, 2011. - 96с.
5. Плешаков, А.А. Окружающий мир 1 класс. М.: Просвещение, 2011. – 95с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА УРОКАХ С ПРИМЕНЕНИЕМ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ

Т. А. Никулина

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Г.Х. Вахитова, к.п.н., доц.

В педагогической деятельности важны не только результаты, но и способы, средства, методы их достижения. Поскольку урок отражает всю систему обучения, включающую её философские, педагогические и дидактические основания, то изменения по новым нормативным требованиям ФГОС произойдут в проектировании и реализации педагогических новшеств по отношению к уроку так же, как и к системе образования в целом. А именно:

1. Смена целевой установки урока «дать образование» на установку «образование как самореализация»;
2. Смена принципа репродуктивного усвоения материала на принцип продуктивности;
3. Переход от общего образования для всех к реализации индивидуальной образовательной траектории каждого ученика. Для этого применяется ряд педагогических новшеств: индивидуальное целеполагание учеников, индивидуальные образовательные программы и их утверждение, личностная диагностика и мониторинг учебной деятельности каждого.

4. Переход от ЗУНовских ориентиров подготовки и проведения урока к компетентностному.

5. Переход от логической структуры урока к ситуационной. Внедрение в урок или в систему уроков проблемных ситуаций. В результате реализуется внутренняя логика развития обучающихся по отношению к изучаемым вопросам.

6. Вместо заданий, не предполагающих их индивидуального решения, вводятся эвристические – открытые задания, не имеющие однозначных «правильных» ответов. Любой ответ всегда уникален и отражает степень творческого самовыражения ученика.

7. Ограниченность содержания урока рамками классных стен преодолевается с помощью телекоммуникаций и ресурсов Интернет.

8. Вместо обобщения материала и заранее готовых выводов урока внедряется система индивидуальной и коллективной рефлексии – осознание выполненной деятельности.

9. Универсализированная, в том числе тестовая система контроля результатов обучения заменяется на персонализированную, учитывающую индивидуальные возможности и цели каждого ученика.

И значит, урок с применением проблемного метода обучения, основанный на новых нормативных требованиях ФГОСа, связанных с формированием универсальных учебных действий младших школьников, лежит в русле парадигмы человекообразного образования.

Рассмотрим структуру современного проблемного урока, где каждый ее элемент формирует определенные универсальные учебные действия у младших школьников.

На первом этапе урока «актуализации знаний и создания ситуации успеха» формируются личностные УУД, а именно: самоопределение через повышение мотивации к учению; смыслообразование через понимание обучающимися «какое значение, смысл имеет для них учение»; нравственно-этическое оценивание через оценивание усваиваемого содержания.

На втором этапе «создания (возникновения) проблемной ситуации» формируются познавательные общеучебные УУД, в частности, поиск и выделение информации; логические УУД, а именно: анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных); синтез как составление целого из частей, в том числе самостоятельного достраивания, восполнения недостаточного компонента; подведение под понятие, выведение следствий.

На следующем, третьем этапе, «осознания противоречия и постановки (формулировки) учебной проблемы» формируются познавательные общеучебные УУД, в частности, постановка и формулирование проблемы; познавательные логические УУД, а именно: установление

причинно-следственных связей; построение логической цепи рассуждений; доказательство; выдвижение гипотез и их обоснование; регулятивные УУД: целеполагание через постановку учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимися, и того, что еще неизвестно; планирование через определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; прогнозирование через предвосхищение результатов уровня усвоения; контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона; коммуникативные УУД: постановка вопросов; умение полно и точно выражать свои мысли.

На четвертом этапе первого подэтапа «поиска решения и решения учебной проблемы» происходит формирование коммуникативных УУУ, а именно: планирование учебного сотрудничества через определение цели, функции участников группы, способов взаимодействия; инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации и действия в постановки вопросов; регулятивных УУД, а именно: планирование через составление плана и последовательности действий; контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона; коррекция через внесение необходимых дополнений и корректив в план; саморегуляция через способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию и к преодолению препятствий. На подэтапе «выдвижения гипотез» формируются познавательные общеучебные УУД, в частности, поиск и выделение информации; познавательные логические УУД, а именно: выбор оснований и критериев для сравнения, классификации; подведение под понятие, выведение следствий; установление причинно-следственных связей; построение логической цепи рассуждений; доказательство; выдвижение гипотез и их обоснование; регулятивные УУД, в частности, прогнозирование через предвосхищения результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик. На подэтапе «проверки верности выдвинутых гипотез» формируются коммуникативные УУД, в частности, построения речевых высказываний; управление поведением партнера и точно выражать свои мысли; регулятивные УУД, а именно: коррекция в способе действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта; оценка, то есть выделение и осознание учащимися того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению; волевая саморегуляция через способность к мобилизации сил и энергии, способность к волевому усилию – к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий.

На пятом этапе урока «формулирования вывода и темы урока» происходит формирование познавательных логических УУД через подведение под понятие; осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме; коммуникативные УУД, в частности, принятие решения и его реализация. На подэтапе «моделирование» формируются познавательные общеучебные УУД, а именно, преобразование объекта из чувственной формы в модель (пространственно-графическую или знаково-символическую).

На шестом этапе «рефлексии» формируются регулятивные УУД: оценка через осознание качества и уровня усвоения; контроль; планирование через определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; познавательные общеучебные УУД, в частности, рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности.

На седьмом этапе «первичное закрепление и тренировочные упражнения» формируются личностные УУД, в частности, нравственно-этические оценивания усваиваемого содержания, исходя из социальных и личностных ценностей; познавательные общеучебные УУД через выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий.

Рассмотрим на примере урока русского языка по теме «Разносклоняемые имена существительные» в 4 классе (Образовательная система «Школа 2100») как на уроке может происходить формирование некоторых УУД.

На этапе «актуализации знаний, ситуации успеха» обучающимся дается задание просклонять существительные «яма, сом, мышь». Дети справляются без затруднений. Ученики понимают, что они успешны (возникает положительная мотивация к учению), осознают, какой для них имеет смысл учение, дают самооценку своему уровню усвоения содержания материала.

На этапе «создания проблемной ситуации», когда обучающиеся получают задание в группах – просклонять имена существительные «имя» и «путь» и определить какого склонения эти существительные, они сталкиваются с учебной трудностью – несрабатывание известного способа действия. И в результате анализа (выделения существенных признаков), синтеза (самостоятельного достраивания и восполнения недостаточных компонентов знаний), подведения под знакомые им понятия и выведение следствий («Мы не можем точно определить какого склонения эти существительные, потому что не срабатывают ранее нам известные способы определения»).

Дети осознают возникшие противоречия и формулируют учебную проблему - «набор падежных окончаний этих слов не соответствует на-

бору падежных окончаний по известным нам склонениям». На этом этапе ученики выстраивают логические цепочки рассуждений, выдвигают свои гипотезы («Какое-то 4 склонение», «Слова – исключения», «Как есть несклоняемые существительные, так есть и другие какие-то существительные, которые склоняются так, как существительные «имя» и «путь»), их обосновывают и доказывают.

На этапе «поиска решения» ученики занимаются планированием своих действий (выстраивают групповой алгоритм решения), при этом осуществляя контроль за способом действия и его результатом, внося корректировку в план действий. При этом происходит коммуникативное инициативное сотрудничество в выдвижении гипотез и проверки их верности.

На этапе «формулирования вывода и темы урока» обучающиеся подытоживают свою работу и делают свои умозаключения. Они делают следующие выводы: 1) Здесь не срабатывает способ определения склонения по окончаниям в И.п. 2) Это существительные по родовому признаку относятся ко 2-ому склонению. 3) Они склоняются по-разному: то 2 скл., то 3 скл. 4) Являются исключением из известных нам правил.

Учитель: « А как бы вы назвали такие существительные, которые склоняются как существительные 2 и 3 склонения? Обсудите в группах». (Ученики называют свои версии, которые фиксируются на доске).

Учитель, резюмируя ответы детей, говорит: «В русском языке такие существительные называются «разносклоняемыми». Далее принимается совместное решение, которое оформляется в виде какой-то модели, схемы, например такой:

Разносклоняемые существительные

2 скл.

3 скл

На этапе «рефлексии» обучающиеся еще раз восстанавливают ход поисковой деятельности, при этом акцент делается на полученных навыках поисковой деятельности, дают самооценку качеству и уровню освоения учебного материала, отвечая на вопросы учителя: «Над решением какой проблемы работали на уроке? Как она возникла? Как ее решали? Удалось ли решить проблему? Какое открытие сделали? Где новые знания будем применять? Какие трудности возникли во время работы? Чему новому научились?»

Таким образом, проблемное обучение – это такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемной ситуации и активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит твор-

ческое овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками, развитие мыслительных способностей и формирование универсальных учебных действий.

Литература

1. Алексеева, Л.Л., Анащенкова, С.В., Биболетова, М.З. и др. Планируемые результаты начального общего образования. Стандарты второго поколения. 2-е издание. М.: Просвещение, 2010. 119с.

СПОСОБЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О. Н. Шпанич

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: Г. Х. Вахитова, к. п. н., доц.

Индивидуализация в последнее время становится все более актуальной. Тесное взаимодействие преподавателя и ученика позволяет значительно повысить уровень знания учащихся, а со стороны учителя поднять свой уровень педагогического мастерства, непосредственно изучая различные индивидуальные и психологические особенности своего ученика, выявляя сильные и слабые стороны личности и соответствующим образом, зная эти особенности и специфические качества учащегося, выбирать методы, приемы и средства педагогического воздействия.

В настоящее время педагоги стремятся использовать индивидуальные способы обучения в современном образовательном пространстве. Один из таких подходов предлагает рассматривать различных детей с точки зрения их темперамента, а также в зависимости от типа восприятия.

В понимании Инге Унт, индивидуализация – это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются [4,с.12].

Индивидуализация представляет собой учет индивидуальных особенностей учащихся в учебной работе. Возникает вопрос, какие индивидуальные особенности личности учащегося обуславливают индивидуализацию обучения? Принцип индивидуального подхода в дидактике предполагает учет таких особенностей учащихся, которые влияют на его учебную деятельность и от которых зависят результаты учения. Таковыми могут быть различные физические и психические качества и

состояния личности: особенности всех познавательных процессов и памяти, темперамент, черты характера и воли, мотивация, способности, одаренность [3,с.56].

Констатирующий этап эксперимента по организации индивидуального подхода к личности младших школьников осуществлялся на базе МОУ СОШ № 4 им. И. С. Черных г. Томска (2 «Б» класс, апрель – май 2011 г.).

Целью этого этапа исследования явилось выявление уровня реализации индивидуального подхода к личности младших школьников с использованием современных образовательных технологий.

На данном этапе исследования был проведён ряд диагностик на выявление у обучающихся типа темперамента. Были проведены следующие диагностики: Г. Айзенка, диагностика А. Томаса – С. Чесса, диагностика Б. С. Волкова, Н. В. Волковой. Результирующие данные позволили разделить детей на группы для подбора индивидуализированных заданий с опорой на их особенности.

На основе проведенных диагностик мы определили детей в 4 группы в зависимости от преобладающего у них типа темперамента (флегматики, холерики, меланхолики, сангвиники).

Отметим, темперамент – совокупность индивидуальных природных качеств человека, определяющих динамические и эмоциональные особенности его психических процессов и поведения. Темперамент определяет, в каком темпе, с какой скоростью человек думает, воспринимает информацию, вспоминает что-либо, а также насколько он подвижен, активен, быстро или медленно реагирует на что-либо и т.д. Темперамент имеет внешнее выражение и проявляется в деятельности, поведении и поступках человека.

Таким образом, если на уроке созданы условия, соответствующие темпераменту ученика, то у **сангвиника** они направляют его подвижность, активность и умение сосредоточиться на учебную деятельность; **холерику** помогают преодолеть возбуждение, сконцентрировать внимание, осознать важность для него изучаемого вопроса; **флегматику** – переключить внимание на предстоящую деятельность и сосредоточиться на изучении темы; а у **меланхолика** порождают ситуацию успеха, отвлекают от негативных эмоций, тревожности, воспитывают уверенность в собственных силах. Эти обстоятельства были нами учтены при подборе индивидуализированных заданий на формирующем этапе эксперимента

Цель формирующего эксперимента – организовать системно индивидуальный подход к личности младших школьников в условиях образовательной системы «Школа 2100».

Задачи:

1). разработать и реализовать план организации индивидуального подхода к личности младших школьников;

2). охарактеризовать основные пути организации индивидуального подхода к личности младших школьников в условиях традиционного обучения.

Для организации индивидуального подхода к личности младших школьников проведена следующая работа:

1) составлены и внедрены в практику обучения младших школьников, индивидуализированные задания по русскому языку, математике, окружающему миру;

2) использованы в процессе обучения задания, предназначенные для самостоятельного выбора ученика;

3) разработаны вариативные задания, предлагаемые учителем.

У сангвиников формировали устойчивые привязанности и интересы, не допускали поверхностного, небрежного выполнения ими заданий, требовали от детей этого типа темперамента доводить начатое дело до конца, воспитывали у них уважительное отношение к достоинствам других, умение считаться с их мнением.

Энергию холериков поддерживали и направляли на полезные дела, ставили перед ними сложные задания, помогали им осмыслить материал. В обучении холериков мы осуществляли систематический контроль за их поведением и деятельностью, соблюдением правил, качеством и полнотой выполнения заданий и требований взрослого. Учили холериков считаться с другими, не задевать их самолюбие. Меланхолики требовали повышенного внимания, теплоты, доброжелательности, такта. Поэтому мы считались с их ранимостью, с быстрой утомляемостью. Мы чаще одобряли таких детей, поддерживали у них положительные эмоции, выражали уверенность в их силах, создавали ситуацию успеха, развивали активность и смелость.

К детям флегматического темперамента, которым обычно, к сожалению, не уделяется достаточного внимания потому, что они спокойны, никому не мешают, усидчивы, и поэтому, создается впечатление, что нет оснований делать их объектом специальной работы. Но у флегматиков мы развивали недостающие им качества — большую подвижность, активность, не допускали, чтобы они проявляли безразличие к деятельности, вялость, инертность. Мы активизировали деятельность детей-флегматиков, чаще заставляли таких детей не только работать на занятии в определенном темпе, но и вызывали у них эмоциональное отношение к тому, что делают они сами и их товарищи. Для этого мы систематизировали задания с учётом особенностей детей. Сначала учащимся предлагали выполнить задания, которые оценивались в бал-

лах. Так на уроках русского языка детям предлагали выполнить следующие задания:

1. Составьте из данных слов предложения. Напишите и подчеркните главные члены предложения.

– душистая, весной, черемуха, цветёт (2 балла)

2. Спишите слова, выделите корень.

– Мирный, лесок, белить, работа, морской, рыбка. (1 балл)

Каждое выполненное задание оценивалось в баллах. По результатам этих заданий мы выявили пробелы по данному предмету, и уже, исходя из этого, направляли работу ребёнка в нужное русло. Для сангвиников соответствовали следующие задания, использованные на уроках русского языка в зависимости от целей и задач урока:

1. Спиши словосочетания, подчеркни сочетания *жи, ши, ча, ща, чу, шу*.

Солнечные лучи, широкая площадка, жизнь на Земле, чудесная бабочка, огромная щука, непроходимая чаща, новый чайник, лесная тишина, сушили на солнце.

2. Спиши слова и расставь ударение.

Работа, включить, адрес, положить, белизна, желтый, малина, урожай, хороший, воробей.

3. Спиши слова в два столбика: в левый напиши слова, которые начинаются с гласного звука, а в правый – слова, которые начинаются с согласного звука.

Огород, жильё, кувшин, рыжик, ужин, чугунок, улица, тишина, встреча, этажи. [1, с.15]

Задания для детей сангвинистического темперамента предлагали небольшого объема, так как они склонны не доводить начатое дело до конца.

Для детей холерического темперамента соответствовали следующие виды индивидуализированных заданий:

1. Выпиши слова в три столбика: 1 – слова, которые обозначают предметы; 2 – слова, которые обозначают признаки предметов; 3 – слова, которые обозначают действия предметов. Вставь пропущенные буквы.

Дружба, дружный, друж..ть, большой, завод, журч..ть, ош..бка, чаща, осенний, сч..стье, решить, нач..ть, ч..ткий, вера, верный, широкий.

2. Из данных предложений составьте текст. Озаглавьте. Выделите главные члены. Выпиши словосочетания.

Спорт делает людей сильными и смелыми. В нашей стране любят спорт. Бегайте, плавайте, ходите на лыжах, катайтесь на коньках. Он укрепляет здоровье. Учит быть хорошими друзьями. Занимайтесь спортом!

Учащимся давали сложные задания, так как такие дети активны и с увлечением выполняют работу[1,с.37].

Детям меланхолического темперамента предлагали следующие задания :

1. Спиши слова и расставь ударение.

Работа, включить, адрес, положить, белизна, желтый, малина, урожай, хороший, воробей.

2. Спиши слова в два столбика: в левый напиши слова, которые начинаются с гласного звука, а в правый – слова, которые начинаются с согласного звука.

Огород, жильё, кувшин, рыжик, ужин, чугун, улица, тишина осень, встреча, этажи.

Задания детям такого типа темперамента давались лёгкие, так как дети быстро утомляются, у них низкая работоспособность.

Детям флегматического темперамента были предложены задания:

1. В каждой строчке найдите однокоренные слова. Выпишите, выделите корень. Слова пятой строки разберите по составу.

Учить, школьник, ученик.

Свобода, свободный, победить, освободить.

Сила, силач, спортсмен, сильный.

Лень, ленивый, лентяй, бездельник.

Добрый, чуткий, доброта.

Вода, подводный, подводник, моряк.

2. Прочитай. Спиши предложения. Подчеркни главные члены. Выпиши слова, которые связаны по смыслу.

На берегу лесного озера растёт калина. Весной стоит калина в белом наряде. Люди готовят из плодов калины вкусный мармелад.
[1,с.39]

У таких детей развивали активность и не допускали, чтобы они проявляли безразличие к работе.

Индивидуальный подход осуществлялся во время самостоятельной работы на любом этапе урока по мере необходимости. Чаще всего индивидуализированные задания включали на этапе закрепления, повторения или обобщения пройденного материала. На основе тщательного анализа выполненных индивидуализированных заданий вели учет качества работ учащихся, выявляли индивидуальные затруднения и ошибки, определяли причины этих затруднений и намечали адресную систему работы по их преодолению. Аналогичная работа осуществлялась на уроках окружающего мира и математики.

Реализация индивидуального подхода в обучении помогает сформировать у учащихся умения общаться, обосновывать свои действия и оценивать их, ученик может самостоятельно ориентироваться в выпол-

нении каких-то конкретных заданий, логически мыслить, свободно высказываться, формирует устойчивый познавательный интерес к предмету [2, с.85].

Важно отметить, что в индивидуальном подходе нуждается каждый ребенок. Индивидуализация – это осуществление принципа индивидуального подхода, это организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся, которая позволяет создать оптимальные условия для реализации возможностей каждого ребенка.

Литература

1. Бунеев, Р. Н, Пронина О. В., Бунеева Е. В., Русский язык. 3 класс . – М.: Баласс . Ч. 1. 2006. с. 144.
2. Збираник, Т. В. Педагогические условия обеспечения индивидуализации обучения. М.: 1996. – с. 81-86.
3. Орлов, Ю. М. Восхождение к индивидуализации. М.: 1991. – с. 109.
4. Унт И.Э, Индивидуализация и дифференциация обучения. И. Э. М.: 1996. – с. 96.

Научное издание

**II Всероссийский фестиваль науки
XVI Международная конференция
студентов, аспирантов и молодых ученых
«Наука и образование»,
посвященная 110-летию ТГПУ
(23–27 апреля 2012г.)**

В 5 ТОМАХ

**ТОМ III
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

**ЧАСТЬ 3
ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО,
НАЧАЛЬНОГО, СОЦИАЛЬНОГО
И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

Технические редакторы: П. А. Шевченко, В. Ю. Горбунов
Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте

Подписано в печать: 04.07.2012

Бумага: офсетная

Сдано в печать: 19.07.2012

Печать: трафаретная

Тираж: 100 экз.

Уч. изд. л.: 19,62

Заказ: 669/Н

Усл.-печ. л.: 21,75

Формат: 60x84^{1/16}

Гарнитура: Times NR

Издательство Томского государственного
педагогического университета

634061, г. Томск, ул. Киевская, 60. Тел.: (382-2) 52-12-93

e-mail: tipograf@tspu.edu.ru

Отпечатано в типографии ТГПУ,
г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел.: (382-2) 52-12-93